المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة بحوث التخطيط التربوي

تاريخ الورود ٢٠٠١/٤/٤
الرقم العام ٥٤٤١
٥٤٢٩
٥٤٤٠
٢٢٨/٢/١ : ك

كفاءة مدارس الفصل الواحد للفتيات

الباحث الرئيسي
د. فؤاد أحمد حلمي
أستاذ الإدارة والتخطيط المساعد
شعبة بحوث التخطيط التربوي

مستشار البحث	المشرف العام
أ.د/رسمي عبد الملك	أ.د / نادية جمال الدين
رئيس الشعبة	مدير المركز

١٩٩٨

شكر وتقدير

يتقدم الباحث بالشكر والتقدير لفريق الدراسة الميدانية على الجهد الكبير الذي بذلوه في معاونة الباحث على تطبيق أدوات الدراسة بمدارس الفصل الواحد للبنات بالمحافظات المختارة وقد ضم الفريق كل من :

دكتورة / انتصار محمد علي	باحثة بشعبة المعلومـــــات
الأستاذ / محمد فتحي قاسم	باحث مساعد بشعبة التخطيط
الأستاذة / إيمان زغلول احمد	باحثة مساعدة بشعبة التخطيط

الباحث

دكتور / فؤاد احمد حلمي

الفهرس

صفحة رقم

الفهرس

صفحة رقم

الفصل الاول
الإطار العام للبحث

مقدمة

مشكلة البحث وأهميته

أهداف البحث

منهج البحث

حدود البحث

الدراسات السابقة

خطوات السير فى البحث

الفصل الاول

الاطار العام للبحث

مقدمة

أصبح تسرب الفتيات الريفيات من التعليم النظامى يشكل ظاهرة اجتماعية تمثل احدى التحديات الخطيرة التى تواجه المجتمعات النامية كما يمثل تحديا للعمل التنموى، باعتبار أن التنمية عملية حركية مستمرة تأتى نتيجة الموارد الطبيعية والثروة البشرية، وعلى هذا يقاس حجم التنمية بمستوى التأهيل التربوى والتكوين المهنى لدى الانسان، ومدى ادراكه للدور المنوط به فى المجتمع، وتشير احصاءات التعليم بمصر إلى وجود فجوة بين تعليم الاناث وتعليم البنين فى مرحلة التعليم الاساسى التى تعد من أهم مراحل السلم التعليمى وهى المرحلة الرسمية الأولى التى تهدف إلى تربية النشئ، وتعد فى وضعها الحالى تنفيذاً لسياسة الدولة فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع المواطنين لأنها تستقبل الأطفال فى سن مبكرة من السادسة وحتى الخامسة عشرة، وتهيئ لهم الظروف والفرص التعليمية المتكافئة والمناسبة لاستعداداتهم وقدراتهم بما يساعد على تحقيق النمو المتكامل والشامل لجميع جوانب شخصية الطفل وبما يسهم فى تحقيق المواطنة الصالحة.

ولعل من أهداف هذه المرحلة من مراحل التعليم تحقيق أقصى قدر من النمو المتكامل لجوانب التلميذ العقلية والاجتماعية والجسمية والانفعالية وبما تسمح به قدراته وإستعدادته، وأن هذا الهدف للتعليم الأساسى لن يتحقق بالصورة المرجوة إلا اذا إكتملت عناصر العملية التربوية وتكاملت فيما بينها.(١)

وتعتبر مصر من الدول النامية التى أظهرت إهتمامها بالتعليم فى مراحله الأولى (الابتدائى – الاعدادى)، ومن الملاحظ أن طاقة إستيعاب الملزمين فى تزايد مستمر، وعلى الرغم من ذلك فإن نسبة كبيرة من الأطفال فى الفئة العمرية من (٦- ١٢) سنة لا يتلقون أى لون من ألوان التعليم النظامى، كما أن نسبة تتراوح من (١٩٪ إلى ٢٠٪) من مجموع المقيدين فى المدارس الابتدائية يتسربون منها قبل إتمام دراستهم، ويرتدون إلى الأمية.(٢)

إن قضية استيعاب الأطفال الملزمين بالتعليم الابتدائى- إحدى السبل لسد منابع الأمية- من القضايا الملحة التى أولتها وزارة التربية والتعليم اهتماماً خاصاً فى العقود الأخيرة من هذا القرن. ولقد أسهم نشر التعليم الابتدائى بدور فعال فى خفض الأمية فانخفضت نسبة الأمية اجمالا فى مصر من (٧٤,٤٪) فى عام ١٩٤٧ إلى (٥٠,١٪) فى عام ١٩٩٢ بين البالغين، (٣) ومع ذلك فإن أعداد الأميين فى تصاعد مستمر بسبب الزيادة السنوية فى عدد السكان والارتفاع المتسارع فى أعداد الأطفال ممن هم فى سن التعليم، مع عدم استيعابهم فى المدارس بنفس

تزايدهم، فقد كان عدد الأميين عام ١٩٤٧ حوالى ١٠,٤ مليون فارتفع هذا الرقم إلى ٣٨ مليون ١٩٩٢ (٤)

وإذا كانت مصر قد حققت خطوات متقدمه فى مجال التعليم الأساسى فى العقود الثلاث الأخيره وحتى الآن فيما يختص بالاستيعاب الكمى، إلى أنه مازال هناك أطفالا خارج التعليم الأساسى نتيجة لعوامل متعددة منها الرسوب والتسرب والقصور فى استيعاب الملزمين فتشير بيانات العام الدراسى ٩١/ ٩٢ إلى ان ٧٥٪ من التلاميذ المقيدين بالصف الأول أتموا التعليم بالسنه الخامسة. ويشير تتبع تدفق التلاميذ فى المرحلة الابتدائية إلى نسبه تسرب تصل إلى ١٠,١٪ فى الصف الخامس الابتدائى ويقدر عدد الأطفال خارج التعليم الابتدائى فى الفترة العمرية (٦-١١) سنه بحوالى ١,٦ مليون عام ١٩٩٥/ ١٩٩٦. (٥)

كما تشير البيانات إلى زيادة معدلات الأمية بين الإناث عن الذكور، وعلى الرغم من كل الجهود والإمكانات التى وجهت إلى تعليم البنات فى مصر منذ بدايات القرن الحالى فإنه ما يزال دون طموحات الأمة بدليل ارتفاع نسبة الأمية بين الإناث ارتفاعا كبيرا عنها بين الذكور حتى الوقت الحاضر، وتشير البيانات المتاحة عن معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائى إلى ارتفاع معدل الالتحاق للذكور (١٠٢,٩٠٪) عنه للإناث (٩١,٤١٪) على مستوى الجمهورية فى عام ١٩٩٢، وينخفض معدل الالتحاق للإناث إلى مادون ذلك. (٦)

وفى المقابل تكشف البيانات عن ارتفاع معدل التسرب حتى نهاية مرحلة التعليم الابتدائى بين الإناث عنه بين الذكور على مستوى الجمهورية فى عام ١٩٩٢.

ويقترن بذلك ويترتب عليه ارتفاع نسبة الأمية بين الإناث عنها بين الذكور وهى نسبة متراكمة ناتجة عن انخفاض معدلات الاستيعاب وارتفاع معدلات التسرب فى سنوات سابقة.

ويقدر تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٤ أن يبلغ عدد النساء الأميات فى مصر ١٢,٥ مليون بحلول عام ٢٠٠٠. وعلى الرغم من تناقص معدل الأمية الا أن الرقم المطلق فى زيادة مستمرة. كما أن نسبة اللائى يواصلن الدراسة إلى من يتسربن من التعليم المدرسى بلغت ٢ إلى ١ مما يعد أنذارا بتفاقم المشكلة. كما أن جهود الحكومة لم تفلح فى تشجيع المتسربات فى العودة إلى المدرسة – من خلال إنشاء فصول محو الأمية، إلا فى اجتذاب ١٠٪ منهن للقيد فى هذه الفصول. كما أن المعاد قيدهن فى تلك الفصول يتسربن مرة ثانية بواقع ٤ من كل ١٠ فتيات. وقد يستمر هذا الاتجاه مالم تقم حملة قومية ذات أهداف وخطة عمل محددة وتشمل كل الجهات المعنية سواء كانت حكومية أو غير حكومية، لتحديد مسارات واضحة للعمل على مواجهة هذه الظاهرة بما يتضمن تعديل بعض أساليب التعامل معها، وبما يلبى الحاجة إلى إيجاد حلول لقضايا ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية تخص أطراف هذه المشكلة. (٧)

كما تشير البيانات إلى ارتفاع نسبة أمية الإناث في محافظات الوجه القبلي فتبلغ ٧٩٪ بسبب العادات والتقاليد التي تحول دون تعليم الإناث وبسبب مشاركتهن في العمل الزراعي. كما أن نسبة أمية الإناث في ريف الوجه البحري تبلغ ٦٩٪ في المتوسط بين المحافظات. وقد استشعرت وزارة التعليم ضرورة علاج هذه الظاهرة في ضوء ما اتضح من الدراسات عن أسباب عزوف الإناث عن التعليم النظامي، إنما يرجع إلى أسباب اقتصادية، واجتماعية إضافة إلى مستوى التعليم ونوعيته السائدة في المجتمع، وعدم تناسب المواد التعليمية المقدمة في المدرسة مع احتياجات الإناث الريفيات وغير ذلك من أسباب تدفع بالإناث بعيدا عن الاستمرارية في التعليم النظامي التقليدي، وأشارت معظم الدراسات التي عالجت هذه القضية أن المدرسة الابتدائية بصيغتها الحالية لا تلبى الاحتياجات البيئية للإناث ولا تتوافق مع الظروف الخاصة بتلك البيئات. وفى إطار هذا التفاعل الدينامى برزت صيغة مدرسة الفصل الواحد للإناث، وهي صيغة خاصة تتلاءم مع أبناء التجمعات المحرومة من الخدمة التعليمية وتساهم في تعميم التعليم الابتدائي والحد من الأمية بين الإناث وقد استقرت السياسة التعليمية على الأخذ بهذه الصيغة واستهدفت إنشاء ثلاثة آلاف مدرسة ذات فصل واحد، بحيث تنشأ المدرسة قريبة من سكن الفتيات المستهدفات وان تتوافق مع المتطلبات البيئية.

وبناء على ذلك فقد صدر القرار الوزاري رقم ٢٥٥ بتاريخ ١٧/ ١٠/ ٩٣ بإنشاء مدارس الفصل الواحد عام ٩٣/ ١٩٩٤ [٨]، ومنذ ذلك الحين وهذه النوعية من المدارس آخذه في النمو نحو تحقيق الكم المستهدف منها، وقد بلغ عددها في عام (٩٦/ ٩٧) ١٥٧٤ مدرسة تضم ٢٣٦٥٨ دارسة موزعة على٢١ محافظة، ويعد العام الدراسي ٩٧/ ٩٨ هو السنة الخامسة لهذه المدارس حيث تنهى دارسات الفوج الأول الدراسة بالصف الخامس.

وفى ضوء التقارير التي تشير إلى أن التجربة بحاجة إلى مزيد من الدراسة لمتابعة حركتها والوقوف على النجاحات التي تحققت والتعرف على معوقات الأداء والمشكلات التي تعوقها، كان من الضروري الاقتراب من هذه المدارس وإخضاعها للبحث سعيا إلى تطوير التجربة وتعظيم نواتجها[٩] .

مشكلة البحث وأهميته:

كان الأخذ بصيغة مدرسة الفصل الواحد علاجا لمواجهة مجموعة من العوامل الدافعة لعزوف الإناث عن التعليم بالمدارس النظامية وسعت الوزارة إلى أن تكون هذه الصيغة ملائمة وقادرة على علاج تلك المثالب ولكن هل هذه الصيغة بعد انقضاء خمس سنوات على بدايتها حققت الأهداف التي وضعت من أجلها بكفاءة، فالتقارير الرسمية تشير إلى أن هذه الصيغة قد تحقق لها بعض الإيجابيات كما يعتريها بعض السلبيات والإعاقات، ومن هنا تبرز إشكالية مؤداها مدى تطابق ما ورد في هذه التقارير مع أراء العاملين في تلك المدارس والمتعاملين معها

فيما يتعلق بمدى قدرتها على التجاوب الفعال مع ظروف بيئتها ومتطلبات الدارسات فيها. وعلى ذلك يمكن صياغة السؤال الرئيسي للبحث على النحو التالي:

كيف يمكن تطوير كفاءة مدارس الفصل الواحد في ضوء المتطلبات البيئية واحتياجات الدارسات تحقيقا للأهداف الموضوعة لها ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى توافق فلسفة وأهداف مدارس الفصل الواحد مع متطلبات المجتمعات المحلية وحاجات الدارسات؟
- ما واقع الكفاءة الداخلية لمدارس الفصل الواحد وما هي العوامل المؤثرة فيها؟
- كيف يمكن تحسين كفاءة مدارس الفصل الواحد؟

أهداف البحث:

تتمثل الفائدة الحقيقة من دراسة تطوير كفاءة مدارس الفصل الواحد في الوقوف على أوجه القصور في هذه الصيغة ووضع تصور لعلاج هذا القصور وتأصيل الوعي بالمتطلبات المستقبلية لهذه المدارس، كما تهدف إلى الوقوف على المسارات الناجحة للتجربة لكشفها والإفادة منها لتطوير وتقديم معلومات حولها للجهات المنوط بها إدارة هذه المدارس والذين يحتاجون إلى اختبار كفاءة هذه الصيغة ومدى وفائها بما وضع لها من أهداف، وبذا يكون الهدف النهائي لهذا البحث يكمن في التوصل إلى الأساليب الأكثر فاعلية لتحسين كفاءة مدارس الفصل الواحد.

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث وأهدافه يعد المنهج الوصفي وأدواته المدخل المناسب لتناول هذه المشكلة حيث أن الوقوف على وصف الواقع والمتغيرات المؤثرة فيه، واستطلاع الآراء والاتجاهات نحو هذه الصيغة يثمل ركنا أساسيا لوضع آليات التطوير ومتطلباته[١٠].

حدود البحث:

الحدود الجغرافية:

- سيتم اختيار عينة من كافة مدارس الفصل الواحد لأجراء الدراسة المسحية وتطبيق الأدوات عليها.

الحدود البشرية:

- على المستوى المركزي عينة من بين العاملين بالإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد.

-على مستوى المديريات (العاملين فى ادارة مدارس الفصل الواحد فى المديريات التى سيختار منها عينة الدراسة).

- معلمات مدارس الفصل الواحد - والموجهين.

الحدود الزمنية:

العام الدراسى ٩٧ / ١٩٩٨.

الدراسات السابقة:

١- دراسة : عفاف هاشم خليل، ١٩٨١ (١١)

وقد تناولت الدراسة المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين، ودورها فى حل بعض مشكلات التعليم الالزامى فى مصر، وقد استهدفت الدراسه التعرف على المشكلات التربوية التى أدت إلى انشاء مدارس الفصل الواحد مثل القصور فى الاستيعاب الكامل فى التعليم الابتدائى، ومشكلة التسرب والفاقد فيه وعرضت الدراسة نشأة المدرسة ذات الفصل الواحد فى مصر وواقعها على المستوى المركزى وعلى مستوى المديريات والإدارات التعليمية. والجهود التى بذلت لتحقيق أهداف هذه المدارس.

وقد تركزت مشكلة البحث على الأدوار التى يمكن أن تضطلع بها المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين لمواجهه بعض مشكلات التعليم الالزامى.

وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها:

- أن هذه المدارس استطاعت ان تصل بالخدمة التعليمية إلى القرى والنجوع والكفور المحرومة منها.
- أنها استطاعت أن تجذب بعضا ممن تخلفوا عن الالتحاق بالتعليم الابتدائى

وقد اوضحت الدراسه انه بفضل هذه المدارس، أمكن لبعض الدراسين أن يتقدموا لامتحان الشهاده الابتدائية ومواصلة تعليمهم.

- وقد اوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها:-

أ- إنشاء إدارة عامة لمدارس الفصل الواحد.

ب-إدخال بعض المواد المهنية العملية لكى تصبح كمراكز تدريب عملية إلى جانب النواحى العلمية - حتى يقبل الآباء على إلحاق أبنائهم بهذه المدارس.

جـ- الاختيار الجيد لمكان مدرسة الفصل الواحد لكى يكون مشجعا على الدراسة.

د- الاهتمام باختيار المدرس المؤهل حتى يمكن الارتفاع بمستوى الدارسين.

هـ- ألا تزيد كثافة الفصل عن ٢٠ دراسا - حتى يمكن للمعلم أن يقوم بالتدريس لمجموعتين لاختلاف مستوياتهم.

و- ضرورة الاهتمام بهذه المدارس من حيث امكاناتها المادية والبشرية.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة فى التعرف على نشأة مدرسة الفصل الواحد ودورها التربوى فى تعليم المتسربين وغير المستوعبين - والمشكلات التى واجهتها حتى يمكن التغلب عليها عند تطبيق نظام مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات.

٢- دراسة المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٨١ (١٢)

وقد تناولت الدراسة تقويم مدارس الفصل الواحد، وقد استهدفت الدراسة تقويم أوضاع مدرسة الفصل الواحد على أسس علمية منهجية - خاصة بعد مرور خمس سنوات على انشائها (٧٥/ ١٩٧٦) - وذلك للتعرف على نواحى القوة والضعف وتحسين التعليم فيها وتمكينها من أداء رسالتها فى إطار أهداف التعليم الابتدائى. وقد حاولت الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:

أ- ما واقع مدرسة الفصل الواحد من حيث الامكانيات المادية والبشرية ومستويات تعلم التلاميذ فيها واتجاهات المعلمين والآباء والقيادات المحلية والتلاميذ إزائها؟

ب- كيف يمكن الارتفاع بمستوى الأداء وزيادة فعالية المدرسة ذات الفصل الواحد لتحقيق أهدافها؟

وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات من أهمها:-

أ- أن تتضمن أهداف المنهج فى المدرسة ذات الفصل الواحد خدمة البيئة المحلية وتنميتها بالإضافة إلى تنمية التلاميذ.

ب- أن يقوم المنهج على أساس موضوعات متكاملة تتجمع حولها مهارات ومعارف المواد الدراسية.

جـ- الأخذ بمدخل المفاهيم أو حل المشكلات بدلا من مقرر المواد المنفصلة المطبق حاليا.

د- استحداث شعبة فى كليات التربية لاعداد معلم مدرسة الفصل الواحد - وتدريب بعض المعلمين أثناء الخدمة للعمل بهذه المدارس.

هـ- أن تتاح الفرصة لمعلم مدرسة الفصل الواحد بأن يحدد أوقات الدراسة ومواعيد العطلات حسب احتياجات البيئة المحلية وأوضاعها.

و- توزيع الزى المدرسى مجانا لجميع تلاميذ وتلميذات مدارس الفصل الواحد.

حـ- صرف وجبة غذائية أسوة بتلاميذ التعليم الابتدائى النظامى.

ط- تزويد مدارس الفصل الواحد بالسبورات والمقاعد ودولاب لحفظ السجلات والوسائل التعليمية.

ى- ربط تقويم المعلم بنتائج تلاميذه - على أن تقدم بعض الحوافز للمعلمين الذين يثبتون كفاءة فى عملهم.

وقد أُمكن للباحث من خلال هذه الدراسة التعرف على نواحى القوة والضعف فى التجربة السابقة فى مدارس الفصل الواحد وما يمكن الافاده منه فى تحسين نوعية التعليم فى مدارس الفصل الواحد للفتيات.

٣- دراسه صبرى كامل الوكيل: ١٩٨٤. (١٣)

وقد تعرضت الدراسه لمدى تحقيق مدرسة الفصل الواحد لهدف استيعاب الملزمين فى القرى الصغيرة، وقد استهدفت الدراسه التعرف على مدى تحقيق مدرسة الفصل الواحد لهدفها من حيث استيعاب الملزمين الذين حالت ظروفهم السكنية والجغرافية دون الالتحاق بالمدارس الابتدائية. والتعرف على المعوقات التى تقف حائلا دون تحقيق هذه المدارس لأهدافها خاصة استيعاب الأطفال الملزمين. وابراز الجوانب الايجابية للتجربة بما يسمح بالاستفادة منها فى الخطوات القادمة، ثم بلورة بعض الاجراءات التى تمكن من تلافى القصور فى عملية التنسيق مستقبلا. وقد حاولت الدراسة التوصل إلى هذا الهدف من خلال الاجابة على التساؤلات التالية:

أ- ما مدى فاعلية مدرسة الفصل الواحد فى تحقيق هدفها الأول وهو استيعاب الأطفال الملزمين الذين حالت ظروفهم السكانية والجغرافية دون الالتحاق بالمدارس الابتدائية النظامية؟

ب- ما الصعوبات التى تقف حائل فى تحقيق أهدافها وخاصة استيعاب الملزمين؟

- وقد أوصت الدراسة بعده توصيات من أهمها:-

أ- تزويد مدارس الفصل الواحد بالإمكانات المادية والبشرية - والاهتمام بها خاصة من حيث المبنى المدرسى والتجهيزات.

ب- التنسيق بين المديريات التعليمية والأجهزة والتنظيمات المحلية والشعبية وأجهزة الاعلام المختلفة للتوعية بأهمية هذه المدارس.

جـ- إيجاد الحوافز والدوافع المجزية لجذب الأطفال الملزمين للالتحاق بمدارس الفصل الواحد.

د- تحسين قنوات الاتصال بين هذه المدارس والمدارس الابتدائية.

هـ- ضرورة الاستعانة بالمعلم المعد تربويا للعمل بهذه المدارس.

- وهذه الدراسة تفيد فى التعرف على واقع هذه المدارس وأهم المعوقات التى حالت دون تحقيق مدرسة الفصل الواحد لأهدافها.

٤- دراسه سعيد عبد الحميد السعدنى ١٩٨٤ [١٤]

تناولت هذه الدراسه تقويم تعليم المرأة فى القطاع الريفى فى ضوء احتياجات التنمية وذلك بهدف التحقق من عدة مسلمات منها أن شخصية المرأة هى محصلة التفاعل بينها وبين البيئة الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية التى تعيش فيها ، وأن المرأة تسعى للتكيف مع البيئة المحيطة بها ، والتعليم يساعد المرأة على التكيف واشباع حاجاتها النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

- أن هناك علاقة مطردة بين ارتفاع معدلات تعليم المرأة وارتفاع معدلات التنمية .
- أن هناك ضرورة اقتصادية واجتماعية ونفسية لتعليم المرأة فى القطاع الريفى.
- ضرورة التوافق بين نظم تعليم المرأة واحتياجات التنمية.

وقد حاول الباحث التأكد من تطابق هذه المسلمات فى واقع التعليم، وهل يصل التعليم فى محافظة القليوبية بمستواه بالنسبه لتعليم المرأة فى القطاع الريفى إلى ما يتفق مع احتياجات التنمية الشاملة - أو يتفق من جانب آخر مع الموارد المتاحة له ؟ وتفرع من هذا التساؤل الاسئلة الفرعية الاتية:-

أ- هل تتساوى أعداد البنات فى مراحل التعليم ما قبل الجامعى فى كل من الريف والحضر؟

ب- هل يجرى تعليم المرأة بما يتناسب مع طبيعتهن وأدوارهن فى الحياة فى الريف والحضر؟

جـ- هل يجرى تعليم المرأة ويتناسب واحتياجات التنمية فى القطاع الريفى بمحافظة القليوبية ؟

ومن خلال ما توصل اليه الباحث من نتائج اوصى بعدد من التوصيات منها : -

أ - ضرورة تحقيق الالزام للمرأة حتى نهاية المرحلة الثانوية نظراً لأهمية تعليم المرأة فى تأخير سن الزواج وتنظيم النسل بصورة طبيعية لا تتعارض مع المعتقدات الدينية والإجتماعية.

ب - تعديل نظم وبرامج التعليم بما يتوافق مع إحتياجات التنمية الشاملة عامة واحتياجات المرأة المتعلمة والمجتمع الذى تعيش فيه.

جـ - الاهتمام بتعليم المرأة الريفية للاعتبارات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية.

ويمكن الإستفادة من هذه الدراسة في التعرف على مدى الاهتمام بتعليم المرأة فى الريف ، ومدى التوافق بين نظم تعليم المرأة واحتياجات التنمية. حيث يمكن استنتاج أفضل الأساليب لتعليم الفتاة فى تلك المناطق وبما لا يتعارض مع احتياجات التنمية فى الريف.

٥- دراسة لوكيهون وآخرين، ١٩٩٠ (١٥)

اهتمت هذه الدراسة بأسباب انخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية فى التعليم الإبتدائى فى الدول النامية، وقد أولت اهتماماً كبيرا بعاملين من عوامل انخفاض الكفاءه أولهما انخفاض معدلات التلاميذ الذين يكملون هذه المرحلة من التعليم والتى لايتعدى ٦٠٪ من جملة الملتحقين فى الدول ذات الدخل المنخفض، وما يقارب ٧٠٪ فى الدول ذات الدخل الأقل من المتوسط، أما العامل الثانى فهو ارتفاع معدلات الرسوب وإعادة السنة. وقد اشارت الدراسة إلى أن تدنى "تعلم" التلميذ بالتعليم الابتدائى فى البلاد النامية هو أساس انخفاض الكفاءه الداخلية والخارجية، وقد اهتمت الدراسة بتحسين مدخلات التعليم الإبتدائى، وقد عرضت الدراسة نموذجاً أوليا (نموذج الفاعلية) التعليمية والذى قام على الأساسيات التالية:-

أ- الواقعيه فى مواجهة مشكلات الرسوب والتسرب.

ب- إدخال التحسينات على المدارس لضمان تعليم جيد وبما يحقق فرصا تعليمية أفضل، فى إستخدام رشيد للموارد المتاحة.

جـ- إن الإجراءات المطلوب اتخاذها لزيادة فاعلية المدخلات، عليها أن تراعى مبدأ الفاعلية- الكلفه وجذرت الدراسة من أن هناك مقترحات مفيده وناجحة لتحسين الفاعلية ولكن كلفتها العالية قد لاتكون مناسبة للأخذ بها.

كما أشارت الدراسة إلى أن الأخذ بنماذج الفاعلية- الكلفة الناجحة فى سياق مجتمعى قد لايحقق هذا النجاح فى سياقات إجتماعية مختلفة اقتصاديا- اجتماعيا- ثقافيا.

ينطلق النموذج من أن أى مدرسة تستهدف الزيادة الكمية للخريجين من المدرسة وتحسين نوعية تعليمهم، وتحسين معدلات التدفق إلى الصفوف الأعلى مع التمكن من المهارات والمعارف المتعلمه.

وقد تضمن نموذج الدراسة الربط بين مدخلات المدرسة وعمليات التعلم وإكمال المدرسة ويحدد النموذج التعليم [الفاعلية] بخمسه عوامل [المنهج، المواد التعليمية، زمن الدراسة، التدريس الفعال، قابلية التلميذ للتعلم].

وقد إشتملت الدراسة على مجموعة من المقترحات تتعلق بهذه العوامل الخمس من أهمها:-

أ- إعداد منهج محورى ملبياً لاحتياجات التلميذ. ومتوافق مع قدراته واستعداداته.

ب- توافر الحد الادنى للجوده فى الكتب المدرسية (المحتوى- النص- الخط- الطباعة- التجليد).

جـ- أن يكون زمن الدراسة اليومى كاف [هناك علاقة طردية بين زمن الدراسه والتعليم الجيد) والحد من فاقد الوقت داخل المدرسة.

د- يعتمد النموذج على مدرس يتمتع بكفاءة عالية فى العمل داخل الفصل [وذلك من خلال التدريب- والإستعانة بتقنيات التدريب الحديثة للتجديد المستمر فى كفاءة المعلم].

هـ- تتحسن قابلية التلميذ للتعلم إذا ما توفرت خبرات تعليمية له قبل الإلتحاق بالمدرسة النظامية.

و- توفير تغذيه تعويضية للتلاميذ، ورعاية صحية مناسبة.

٦ - دراسة عبد الله بيومى ، ١٩٩٤ (١٦)

إهتمت الدراسة بتطوير مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات فى المرحله من ٨ - ١٤ سنه ، وقد تبلورت مشكلة البحث فى الاجابة عن تساؤل رئيسى مؤداه :

- كيف يمكن تطوير مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات من سن (٨-١٤ سنه) فى المناطق التى لا تصل اليها خدمة تعليمية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسى التساؤلات الفرعية الآتية : -

أ - ما الحاجة التى دعت إلى انشاء المدارس ذات الفصل الواحد لتعليم الفتيات فى المناطق المحرومة من الخدمة التعليمية ؟

ب - ما أهم الجهود التربوية التى بذلت لتعليم الأناث تعليما غير نظاميا فى مصر ؟

جـ- ما واقع نظام مدارس الفصل الواحد ؟

د- ما الإجراءات والتدابير المقترحة لتطوير مدارس الفصل الواحد للفتيات فى ضوء السياسة التعليمية الحالية.

وقد استهدف البحث التوصل إلى كيفيه تطوير نظام مدرسة الفصل الواحد بما يجعلها تؤدى دورها فى سد منابع الأمية التى تفشت بين الفتيات فى الشريحة العمرية من ٨-١٤ سنة فى تلك المناطق.

وقد استعان الباحث بالمنهج الوصفى التحليلى - مع استخدام المدخل التاريخى عند تناول الجهود التربوية التى بذلت لتعليم الإناث تعليما غير نظامى للتعرف على العوامل المؤثرة ايجابا وسلبا على مدارس الفصل الواحد - للوصول إلى تحسين نوعية التعليم فى هذه المدارس وامكانية تطبيقة فى المدارس المستحدثه.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والعوامل المؤثرة على حركة تعليم الفتيات من أهمها:

أ- أن عدد الإناث الأميات فى مصر سيصل فى عام ٢٠٠٠ إلى ١٢,٥ مليون أميه، الأمر الذى يتطلب إيجاد صيغ بديلة لتعليم الفتيات.

ب- تتركز مشكلة تدنى نسبة الإلتحاق بالتعليم بوجه عام فى الريف وفى الوجه القبلى على وجه الخصوص، حيث تدور نسبة الإلتحاق فى قرى وعزب الوجه البحرى حول ٨٥٪ وتنخفض إلى ٧٨٪ فى قرى الصعيد وتبلغ أدنى إنخفاض لها فى عزب الوجه القبلى ٧٣٪ .

جـ- أن الدافع إلى القراءه والكتابة ضعيف بين الفئة المستهدفة

د- عدم قدرة العديد من الأسر على الإنفاق على تعليم بناتهن بسبب نسبة الإعانه الزائدة

د- بالرغم من انتشار المؤسسات التعليمية فى القرى الام إلا انها لم تستطع أن تحد بشكل جذرى من معدلات الأميه بين الفتيات وقد عرض الباحث فى نهاية دراسته لتصور مقترح لتطوير مدرسة الفصل الواحد للفتيات، عرض فيه لمجموعة من المقترحات لتنظيم العمل بهذه المدارس وأن تتسم مواعيد الدراسة بالمرونة ووجود تنسيق بين مدرسة الفصل الواحد وأقرب مدرسه إبتدائية، كما عرض النموذج للبرامج الدراسية وطالب بأن تكون مضامين المواد والبرامج قريبة من واقع الفتيات وهذا يتطلب إعداد مناهج خاصة بهذه المدارس.

كما تناول النموذج معلمه الفصل الواحد واشترط فيمن يختار للعمل فى هذه المدارس أن يكون من النساء، وأن يتم اعدادهن اعداداً ويتناسب وطبيعه العمل فى مدارس الفصل الواحد.

وقد إستفاد الباحث من هذه الدراسة فى التعرف على الإتجاهات الأوليه نحو مدارس الفصل الواحد حيث أن هذه الدارسة تمت فى عام ١٩٩٤ فى حين صدر قرار انشاء هذه المدارس فى ١١ / ١٠ / ١٩٩٣ أى بعد شهور قليلة جدا من الأخذ بهذا النظام إضافة إلى محدودية عدد المدارس التى تم انشاؤها فى هذا الوقت كما أن الدراسة الحالية ستهتم بجوانب الكفاءة المختلفة لمدرسة الفصل الواحد بعد إتمام سنوات الدراسة الخمس بها.

٧- دراسة جمال فرغل اسماعيل ١٩٩٨ :-[١٧]

وقد تناولت هذه الدراسة بعض سمات الشخصية لدى عينه من معلمى مدارس الفصل الواحد متفاوتى الكفاءه.

وقد استهدف الباحث التعرف على الفروق بين معلمات مدارس الفصل الواحد مرتفعات ومنخفضات الكفاءة التدريسية فى بعض سمات الشخصية، وتحديد العوامل المستقله المرتبطة بنجاح المعلمات مرتفعات ومنخفضات الكفاءة.

وقد تحددت مشكلة الدراسة فى عدة تساؤلات من أهمها:-

- ما العوامل المستقله المرتبطة بنجاح معلمات مدارس الفصل الواحد مرتفعات الكفاءة التدريسية.

- وقد توصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:-

- أن معلمات مدارس الفصل الواحد ذات الكفاءه التدريسية المرتفعه تتسم بمجموعة من السمات مثل (الإجتماعية، المسئولية، التعاون، الإتجاه نحو مهنة التدريس- ....الخ)

- تنتظم سمات شخصية معلمات مدارس الفصل الواحد مرتفعات الكفاءة التدريسية فى عاملين مستقلين هما:

- العمل مع التلميذات لانتاج أفكار مختلفة تيسر النجاح فى تحقيق أهداف مدارس الفصل الواحد.

- إتجاه المعلمة نحو مدرستها من خلال تحملها للمسئولية با تزان نفسي ومنتجة للعديد من الأفكار التى تسهم فى تحقيق أهدافها والسيطرة على زمام الأمور داخل المدرسة.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسه فى التعرف على الإشتراطات النفسيه الواجب توافرها فى معلمة هذه المدارس.

٨- دراسه: محمد وجيه زكى الصاوى، ١٩٩٨ (١٨)

وقد اهتمت الدراسة "بالرؤية العلاجيه لظاهرتى الرسوب والتسرب فى التعليم الأساسى، وذلك فى محاوله لإقتراح حلول عملية لعلاج ظاهرتى الرسوب والتسرب فى التعليم الاساسى. بمصر، مع محاوله استشراف المستقبل لوضع تصور لما ينبغى أن تكون عليه مرحله التعليم الأساسى (المدرسة الإبتدائية والإعداديه) بصورة تجعلها بيئة جاذبة للتلاميذ والعاملين فيها لتصبح المؤسسات التعليمية، فى الأداء والمحتوى، محببة للمتعلمين.

وقد انطلقت الدراسة من مجموعة من المنطلقات من أهمها:-

- أن المدرسة ليست المسئولة الوحيدة عن الرسوب والتسرب، ولكن هناك قدرمن المسئولية يقع على البيئة المحيطة بالمدرسة (المنزل، المجتمع المحلى، المناخ الاجتماعى و الثقافى العام)

- ظاهرتا الرسوب والتسرب فى التعليم الاساسى، احد المنابع المتجدده للاميه فى مصر.

وقد تناول الباحث عناصر المنظومة التعليمية فى تفاعلاتها التبادلية وعلاقاتها الثنائية بالعرض والتحليل والتفسير للمكونات المشتركة من تلميذ، ومعلم، ومحتوى، واهداف، واسلوب تقويم، واداره، وعلاقات خارج المدرسة.

وقد توصل الباحث إلى العديد من النتائج المؤديه إلى الرسوب والتسرب من التعليم الاساسى، وأوصى فى بحثه بعدد من التوصيات التى تفيد فى مواجهة ظاهرتى الرسوب والتسرب.

وقد أفاد الباحث من هذه الدراسه فى الوقوف على العوامل المؤدية لظاهرتى الرسوب والتسرب وأساليب تحسين المدرسة لمواجهتها حيث تمثل هذه العوامل أحد الأسباب التى يجب أن تعمل مدرسة الفصل الواحد على مواجهتها لتحسين كفاءتها. ولضمان تفادى تأثيرها على هذه المدارس.

٩- دراسه محمد مالك محمد سعيد ١٩٩٨ (١٩)

اهتمت الدراسة بعرض التجارب العالمية لعلاج ظاهرتى الرسوب والتسرب فى التعليم الأساسى، وقد عرضت الدراسة لتجربة السويد "التعليم المعاود" وأوضحت أن هذه التجربة تعود إلى بداية السبعينات فى القرن العشرين وهى الفتره التى ظهرت فيها تساؤلات عديدة حول قدرة التعليم قبل الجامعى على بلوغ مجموعة من الأهداف مثل التكافؤ والمساواة والعدالة والفعالية، وقد تجسد هذا المفهوم فى الواقع، وقد قدم هذا النمط من التعليم "على أنه استراتيجيه قادره على النهوض بالديمقراطية التشاركيه و تكافوء الفرص وأظهرت الدراسة أن التعليم المعاود لا يختلف كثيراً فى جوهره عن مفهوم التربيه المستديمة، وقد كانت هذه التجربة تهدف إلى توفير فرص حقيقية أمام الأفراد لمعاودة دروسهم بطريقة متقطعة، على امتداد حياتهم، ويعتمد التعليم المعاود على عده أساليب وسياسات منها إعادة النظر فى بنيه التعليم الالزامى ومناهجه، إنشاء تعليم تعويضى على المستوى الإبتدائى، إلغاء "المراحل النهائية من نظام التعليم المدرسى بحيث يتيح جميع الفروع والقنوات الولوج إلى أنواع أخرى من التعليم. وأظهرت الدراسة أن هذه الصيغة قد احتلت مكانة متقدمة فى سياسة إصلاح التعليم وتخطيطة للمستقبل.

كما عرضت الدراسه لتجربه كولومبيا "المدرسة الجديدة" إسكويلانويفا (Escuela Nueva) واشارت إلى ان هذه التجربة جديرة بالاهتمام، لكون البرنامج المقدم فيها يمثل تجديداً وصيغه فريدة ومبتكرة داخل النظام التعليمى، وخضوعه للتصحيح، والتطوير قبل وضعه موضع التنفيذ، وتعود اصول إسكويلانويفا إلى بداية الستينات، مع قيام صيغة المدرسة الموحده.

وأشارت الدراسة إلى تبنى حكومة كولومبيا لهذا البرنامج كاستراتيجية لمفهوم تعميم التعليم الابتدائى فى الوسط الريفى.

وترتكز منهجية البرنامج على فكره ربط التعليم بالعمل وإلى وجوب الربط بين النظرية والتطبيق" وبين العمل الفردى والعمل الجماعى، بين اللعب والدراسة، بين التوجيه وحق الطفل فى الاستقلال، وكان الهدف من هذا البرنامج تقديم تعليم ذو نوعية أفضل لأطفال المناطق الريفية.

وقد عرضت الدراسة لأساليب وآليات هذا البرنامج وأشارت إلى أنه نظام يجمع بين أربعة عناصر: المنهج الدراسى، تدريب المعلمين، العنصر الإدارى، ومشاركة المجتمع المحلى.

ويتمحور المنهج الدراسى حول الوسط الريفى وحول واقع المدرسة ذات الفصل الواحد، حيث يدرس معلم أو معلمان مواد جميع الصفوف الخمسة الابتدائية، ويدرس التلاميذ فى مجموعات صغيره بواسطة أدلة تقدمها الدولة بالمجان وهى أدلة مصممة للتعليم الذاتى.

وتختلف معايير تقييم وترفيع التلاميذ اختلافا ملحوظا عن ما هو عليه فى المدرسة التقليدية، فالتقييم يشكل جزءً من العملية التعليمية ويتم ترفيع التلاميذ إلى المستوى الأعلى بطريقة مرنة ولكنه ليس آليا فالتلميذ ينتقل إلى الصف الأعلى عندما يبلغ أهدافاً تربوية محددة، والمدرسة تتكيف مع إحتياجات الأطفال وأسرهم وأن تغيب التلميذ بصورة مؤقته، يمكنه من إستئناف دروسه دون أن يكون مضطرا لترك المدرسة.

أما مكان التعليم فلا يقتصر على حدود حجره الدراسة فقط بل تشتمل المدرسة على حديقة وبستان أخضر، ملاعب رياضية وأماكن تربوية، كما أن المساحات الداخلية للمدرسة منظمة عقلانيا، ومقسمة إلى أركان للعمل، وغالبا ما يسكن المعلم أو المعلمة فى داخل المبنى.

ويهدف برنامج اسكويلانويفا إلى جعل المدرسة مركز معلومات ومكان إلتقاء وتلاحم للمجتمع المحلى.

كما أشارت الدراسة إلى تجربة بنجلاديش BRAC وأوضحت أن نموذج BRAC للتعليم غير النظامى للأطفال من ٨-١٠ سنوات بالاضافة الى نموذج التعليم الابتدائى للأطفال من ١١-١٦ سنه يعتبر من الجهود الناجحة فى مواجهة النسب المنخفضة للالتحاق بالمدارس والنسب المنخفضة للحضور والنسب العالية للتسرب، وأن معايير اختيار مواقع المدارس تشتمل على رغبات الآباء ومدى توافر المدرسين والطلاب، والقرب من مجموعة قرى.

كما عرضت الدراسة لتجربة المكسيك (مشروع التحاور والاكتشاف)، وقد كانت هذه التجربة محاولة لمواجهة تشتت سكان الريف فى أمريكا اللاتينية وتوزيعهم، على قرى صغيره منعزلة يجعل من الصعب تأمين التعليم لجميع الأطفال الذين فى سن الدراسة الإبتدائية، وقد قام

المشروع بهدف إعادة تنظيم العمل فى إطار مدرسة الفصل الواحد، تنظيم المنهج على أساس وحدات تعليمية متسلسلة، ويستعان بالتدريس فى هذه المدارس بالشبان من سن ١٦-٢٠ سنه ممن أتموا الحلقة الأولى وفى بعض الحالات الحلقة الثانية من التعليم الثانوى.

كما عرضت الدراسة لنماذج أخرى، وفى نهاية الدراسة قام الباحث بتحليل لهذه النماذج، وأوجه الاستفادة الممكنة لمواجهة ظاهرتى الرسوب والتسرب.

تعليق على الدراسات السابقة:-

- تناول نظام التعليم بمدارس الفصل الواحد عددا من الباحثين حيث أجروا عدة دراسات على هذه النوعية من التعليم والذين لم يلتحقوا أصلا بالتعليم، خاصة فى القرى والنجوع والكفور والمناطق النائية.

- وبصفة عامة فقد اهتمت الدراسات السابقة بما يلى:-

* المشكلات التربوية التى أدت إلى أنشاء مدارس الفصل الواحد وخاصة مشكلة الاستيعاب والتسرب والرسوب فى التعليم الابتدائى.
* مشكلة الأمية خاصة فى الشريحة العمرية من ٨-١٤ سنه.
* الدور الذى يمكن أن تتولاه مدارس الفصل الواحد لحل بعض مشكلات التعليم الابتدائى.
* كيفية رفع مستوى الآداء وزيادة فعالية مدارس الفصل الواحد.
* المعوقات التى تقف حائلاً أمام مدارس الفصل الواحد فى تحقيق اهدافها خاصه استيعاب الأطفال الملزمين

- النماذج العالمية لمواجهة الفئات الموجوده خارج النظام التعليمى سواء بالتسرب أو عدم الالتحاق بالمدرسة الابتدائية.

- مما سبق يتضح أن الدراسة الحالية تختلف فى كثير من الوجوه عن الدراسات السابقة حيث أنها تتناول موضوعا جديداً وهو كفاءة مدارس الفصل الواحد للفتيات فى الشريحة العمرية ٨-١٤ سنه، وهو مالم تتناوله أى من الدراسات السابقة.

خطوات السير فى البحث:-

اتساقا مع المنهجية المتبعة فى هذا البحث، يسير البحث وفقاً للخطوات التالية

١- تحديد الإطار العام للبحث (المشكلة وأهميتها - حدودها - منهج البحث المستخدم فيها- عينة البحث ..... وما تم فى هذا المجال من دراسات سابقة).

٢- الخبرة المصرية فى مجال تعليم الفئات المحرومة من الخدمة التعليمية للصغار والمتسربين أو من لم يلتحقوا بالتعليم فى مرحلتة الأولى.

٣- تحديد مفاهيم وجوانب الكفاءة فى مدارس الفصل الواحد وأساليب التعرف عليها وتجويدها.

٤- دراسة واقع مدارس الفصل الواحد للفتيات من حيث:-

أ- استقراء الجوانب التشريعية والتنظيمية لمدارس الفصل الواحد ، للوقوف على المرتكزات القانونية التى قامت عليها هذه الصيغة، ومدى كفاءة وتطابق تلك المرتكزات مع ما وضع لهذه المدارس من غايات وأهداف.

ب- التعرف على واقع كفاءة الممارسات التعليمية بمدارس الفصل الواحد للفتيات وذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسة الميدانية

٥- تحديد جوانب الكفاءة (العالية - المنخفضة) فى مدارس الفصل الواحد للتوصل إلى مجموعة من المقترحات الإجرائية التى تفيد فى تحسين كفاءة الآداء فى مدارس الفصل الواحد للفتيات.

هوامش الفصل الاول

١- فؤاد أحمد حلمى، تمويل التعليم الاساسى فى مصر – رؤية مستقبليه – القاهرة، المركز القومى للبحوث التربويه والتنمية، صـ ٢٥.

٢- كوثر حسين كوجك وأخرون، فلسفه مدارس الفصل الواحد، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب، ١٩٩٥، صـ ٢٨.

٣- الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء، الامية فى مصر، نظره مستقبليه، القاهرة، ١٩٩٢.

٤- المرجع السابق.

٥- المرجع السابق.

٦- كوثر حسين كوجك وآخرون، مرجع سابق، (صـ ٢٧: صـ ٢٩).

٧- معهد التخطيط القومى، تقرير التنميه البشرية، مصر ١٩٩٤، صـ ٧٦.

٨- وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم ٢٥٥ بتاريخ ١٧ / ١٠ / ١٩٩٣ بشأن انشاء مدارس الفصل الواحد.

٩- وزارة التربية والتعليم، الادارة العامة لمدارس الفصل الواحد، تقارير المتابعة الفنية لمدارس الفصل الواحد، عام ١٩٩٧/ ١٩٩٨.

١٠- ديوبولد، فان دالين، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وأخرون، ط ٥، ١٩٩٤، صـ ٣٣٣.

١١- عفاف هاشم خليل، المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين، ودورها فى حل بعض مشكلات التعليم الالزامى فى مصر، ماجستير، كليه البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨١.

١٢- المركز القومى للبحوث التربويه، تقويم مدرسه الفصل الواحد، بحث ميدانى، التقرير النهائى، يناير ١٩٨١.

١٣- صبرى كامل الوكيل، تحقيق مدارس الفصل الواحد لهدفها استيعاب الملزمين فى القرى الصغيره، دراسه ميدانية لمحافظة كفر الشيخ، ماجستير، كليه التربية، جامعة المصنورة، ١٩٨٤.

١٤- سعيد عبد الحميد السعدنى، دراسه تقويميه لتعليم المرآه فى القطاع الريفى فى ضوء احتياجات التنميه، دكتوراه، كليه البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٦.

١٥- M.E Lockheed and. A.M Verspoor, Improving & Primary Educa tion in Developing Countries: A Review of Polic Options, Washingtom The Worid Banlx. 1990.

١٦- عبد الله بيومى، تطوير مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات فى المرحله العمريه (٨-١٤سنة) دراسه ميدانيه، المركز القومى للبحوث التربويه والتنميه، ١٩٩٤.

١٧- جمال فرغل اسماعيل، بعض سمات والشخصية لدى عينة من معلمى مدارس الفصل الواحد، متفاوتى الكفاءة، ماجستير، كليه التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٨.

١٨- محمد وجيه ذكى الصاوى، رؤية علاجيه لظاهرتى الرسوب والتسرب فى التعليم الاساسى، الندوه القوميه حول الرسوب فى التعليم الاساسى، والتسرب منه، رؤية علاجيه، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والقاهره ٢٨ فبراير- ٣مارس ١٩٩٨.

١٩- محمد مالك محمد سعيد، تجارب عالمية لعلاج ظاهرتى الرسوب والتسرب فى التعليم الاساسى، الندوه القوميه حول الرسوب فى التعليم الاساسى والتسرب منه، رؤية علاجيه، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية ٢٨ فبراير - ٣ مارس ١٩٩٨.

الفصل الثانى

- الكفاءة والإنتاجية فى مدارس الفصل الواحد.
- مفهوم الكفاءة التقنية والكفاءة الاقتصادية فى التعليم.
- مفهوم كفاءة مدارس الفصل الواحد.
- بعض الطرق المستخدمة لقياس الكفاءة الداخلية.
- الكفاءة واقتصاديات الحجم.
- عوامل خفض الكفاءة والإنتاجية.
- أبعاد الكفاءة الداخلية للمؤسسات التعليمية.

الفصل الثانى

الكفاءة والإنتاجية فى مدارس الفصل الواحد

مقدمة

يقصد بالكفاءة التعليمية فى مفهومها الاقتصادى الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل جهد ومال وفى أسرع وقت. وبمعنى آخر الحصول على أكبر قدر من المخرجات التعليمية مع أكبر اقتصاد فى المدخلات، أو الحصول على مقدار معين من المخرجات باستخدام أدنى حد من المدخلات. ومن هنا يتضح ارتباط الكفاءة التعليمية بالإنتاجية ارتباطا وثيقا. إذ أن الإنتاجية تعنى نسبة المخرجات إلى المدخلات.

وتتشابه مشكلات الكفاءة التعليمية واحتمالاتها تشابها كبيرا فى النظم التعليمية المتقدمة والنامية على السواء. إذ أن هناك جوانب رئيسية مشتركة تسهم فى تحديد هذه الكفاءة وأولها يتعلق بما يسمى باقتصاديات الحجم، ومنها ما يتعلق بالأساليب التى تساعد على الوصول بصناعة التعليم إلى أقصى حد للكفاءة.(١)

ويعتبر مفهوم الكفاءة والإنتاجية التعليمية من أكثر المفاهيم التربوية التى شاع استخدامها فى السنوات الأخيرة. ولعل مما يفسر ذلك تزايد النظرة الاقتصادية إلى التعليم، وبروز الاهتمام بضرورة ترشيد الأموال التى تنفق على التعليم، ويرتبط كل من مفهوم الكفاءة والإنتاجية بالقضية الاقتصادية الأساسية فى التعليم وهى كيف تحقق أكبر عائد تعليمي بأقل مال وجهد، وفى أقصر وقت.

تختلف الكفاءة عن الانتاجية لأن الانتاجية محصلة الكفاءة، ومن ثم فهي دالة عليها. والإنتاجية هى مقدار الوحدة من المخرجات بالنسبة للوحدة من المدخلات.

وعند تناول موضوع الكفاءة من الضروري أن نفرق بين نوعين من الكفاءة هما: الكفاءة الفنية، والكفاءة الاقتصادية. والكفاءة الفنية تهتم بالعلاقة بين كميات المدخلات والمخرجات.

بالنسبة للتعليم فإن التحليل يكون صعب، والسبب فى ذلك غالباً ما يكون قلة وضوح المخرجات. ومع ذلك فمن المستطاع التوصل إلى أن هناك اتجاهاً محدداً هو الأكثر كفاءة من الناحية الفنية فى الممارسة التعليمية.

١- مفهوم الكفاءة التقنية والكفاءة الاقتصادية فى التعليم:-

يمكن للعملية الانتاجية أن توصف بالكفاية التقنية technical efficiency إذا أنتجت أكبر قدر من المخرجات من تركيبية مختارة من المدخلات. والشرط المطلوب لتحقيق الكفاية التقنية هو الحصول على أعلى قدر من المخرجات من تركيبة معينة من المدخلات(٢).

٢- مفهوم الكفاءة الاقتصادية فى التعليم:-

إن مدخلات أى عملية إنتاجية إنما تعنى التكلفة. فقد توصف طريقتان من طرق الإنتاج بالكفاية التقنية، ولكن ربما تتضمن إحداهما تكلفة أعلى من الأخرى. والكفاة الاقتصادية Economic efficiency تقيس هذه العلاقة بين القيمة النقدية للمدخلات والقيمة للمخرجات.

ومن المهم ادراك بأنه يوجد بوجه عام اكثر من طريقة لإنتاج مستوى معين من المخرجات. فى العملية التعليمية مثلاً- كأى عملية إنتاجية فى أى نشاط آخر، تتحول مجموعة من المدخلات الى مخرج، وربما يتم انتاج نفس المخرج باستخدام تركيبات مختلفة من المدخلات. يمكن التأكيد على أن إنتاج نفس المخرج باستخدام تركيبات مختلفة من المدخلات معناه أن نفس المخرج يمكن أن ينتج بتكاليف مختلفة. والكفاية الاقتصادية تعنى أن تركيبة المدخلات الصحيحة التى سوف تختار بواسطة رجال اقتصاديات التعليم إنما هى تلك التى سوف تخفض إلى الحد الأدنى كلفة إنتاج المخرج(٣).

والكفاءة الاقتصادية أهم بكثير من الكفاءة الفنية. فهى لاتأخذ فى حسابها كمية الموارد فقط بل أيضاً تكلفتها. ويعد نشاط ما فعالاً إقتصادياً إذا ما حقق مستوى معيناً للمخرجات بأقل تكلفة ممكنة، أو إذا أمكن الوصول إلى أقصى منتج ممكن إذا توفرت الأسعار المناسبة للمصادر المتاحة. ويكون الفرق بين الكفاءة الفنية والكفاءة الاقتصادية اكثر وضوحاً فى أمثلة بعيدة كل البعد عن التعليم نظرا لخصوصيه مجاله وارتباطه بأمور تتعلق بالجوانب البشرية المعقدة، والفرق بين المفهومين هو أن الكفاءة الاقتصادية تستخدم فكرة تكلفة الفرصة المضاعة أو القيمة التى يتحتم التخلى عنها عند اتمام العملية. فليس من الفاعلية الاقتصادية إستخدام المعلمين فى الأعمال المكتبية مثل النسخ وهى أعمال يمكن إنجازها بواسطة طاقم موظفين بأجر أقل. وبالمثل فإن وجود فصل من التلاميذ دون القيام بأى عمل- على سبيل المثال- فى إنتظار معلم يشكل مورداً متعطلاً مكلفاً (٤).

مفهوم كفاءة مدارس الفصل الواحد

مفهوم الكفاءة:-

يقصد بالكفاءة فى التعليم مدى قدرة النظام التعليمى- [نظام تعليمى- مدرسة- وحده تعليميه]- على تحقيق الأهداف المنشودة منه. ولهذه الكفاءة جوانب أربعة: الجانب الأول

منها يتعلق بالكفاءة الداخلية. والجانب الثانى يتعلق بالكفاءة الخارجية، والجانب الثالث يتعلق بالكفاءة الكمية، والجانب الرابع يتعلق بالكفاءة النوعية.

ويقصد بالكفاءة الداخلية مدى قدرة النظام التعليمى الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منها. وتشمل الكفاءة الداخلية كل العناصر البشرية الداخلة فى التعليم التى تتولى تنفيذ البرامج التعليمية والمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة والإدارية وغيرها [٥].

بمعنى أن الكفاءة الداخلية "Internal Efficiency" للنظام التعليمى. تشير إلى العلاقة بين الانتاج الذى يعطيه النظام التعليمى output والمدخلات Inputs التى تحقق الانتاج المذكور.

ويمكن زيادة الكفاءة الداخلية للنظام التعليمى بدون الحاجة إلى زيادة فى التكاليف وذلك عن طريق:-

- استخدام المدخلات الموجودة بطريقة مكثفة بدون تغيير هيكل النظام التعليمى ولا نوعية التكنولوجيا المستخدمة ومثال ذلك تغيير معدل الطالب/ المدرس Pupil/Teacher. Ratio أو تركيبة المدرسين الذين يقومون بالعملية التعليمية [٦].

أما الكفاءة الكمية او الانتاجية فيقصد بها عدد التلاميذ الذين يخرجهم النظام بنجاح ويرتبط بهذا الجانب من الكفاءة دراسة حالات التسرب والإعادة والرسوب.

أما الكفاءة النوعية فيقصد بها نوعية التلميذ الذى يخرجه النظام التعليمى. والمقياس الوحيد الذى يستخدم فى النظم التعليمية بلا استثناء هو الامتحانات. وهناك أيضاً مؤشرات أخرى يمكن أن يستدل بها على هذه النوعية، منها نوعية البرامج والمناهج والكتب والمعلمين وغيرها من المؤشرات الموضوعية ذات الصلة المباشرة بتحديد النوعية. وهناك معايير للحكم على كل واحدة منها، ومعرفة مدى جودتها وكفاءتها. فلا شك أن مدى تطور البرامج والمناهج والكتب ومؤهلات المعلمين ومستوياتهم تعتبر من المعايير التى يمكن على أساسها تقدير الكفاءة النوعية للنظام. وعلى الرغم من هذا يبقى أيضاً أن الوسيلة المتاحة لنا للحكم النهائى على هذه النوعية هى الامتحان كما سبق أن أشرنا. وهى وسيلة لاتكشف لنا عن كل جوانب النوعية المطلوبة [٧] .

أما الكفاءة الخارجية فيقصد بها مدى قدرة النظام التعليمى على تحقيق أهداف المجتمع الخارجى الذى وجد النظام من أجل خدمتها. وهناك بعض المؤشرات التى يمكن بها الحكم على مدى نجاح أى نظام تعليمى فى خدمة المجتمع. من هذه المؤشرات ما يقدمه النظام التعليمى من خريجين لهذا المجتمع، ومدى ما يسهم به هؤلاء الخريجون فى مجالات النشاط المختلفة فى المجتمع، ومدى رضا أصحاب العمل فى هذه المجالات عن نوعية الخريج. وهناك أيضاً القدرة

الاجتماعية للخريج فى القيام بدور المواطنة الصالحة، وممارسة الحقوق والواجبات الاجتماعية المرتبطة بهذا الدور.

ويلاحظ أن الكفاءة الخارجية مرتبطة بالكفاءة الداخلية لنظام التعليم وأن الاختلاف الرئيسى بين الاثنين يرجع إلى ما سبق أن قلناه بالمنافع الحالية أو الانتاج الفورى Immediate output والمنافع النهائية Ultimate Benefits. والكفاءة الخارجية لنظام التعليم هى عبارة عن العلاقة بين تكلفة انتاج "الناتج التعليمى" فى فترة زمنية معينة والمنافع المتراكمة Cumulative Benefits (الفردية والاجتماعية والاقتصادية وغير الاقتصادية) التى يمكن الحصول عليها من نتائج التعليم فى الفترة الزمنية الأطول.

وهذه العلاقة مرتبطة بفكرة معدل التكلفة والعائد "Cost -benefit Ratio".

و نظام التعليم قد يكون له كفاءة داخلية عالية ومع ذلك فإن كفاءته الخارجية منخفضة. ومثال ذلك أن يستنفذ نظام التعليم من الوقت والمواد فى تعلم أشياء غير مطلوبة. مثل تعلم الاسكيمو فنون زراعة المناطق الحارة.

يأخذ المخطط التعليمى الكفاءة بالمفهوم التقنى (وليس بالمفهوم الاقتصادى) والذى يعنى الحصول على أكبر قدر من المخرجات من تركيبة معينة من المدخلات.

ينظر رجال التخطيط التعليمى- كرجال الاقتصاد- إلى العملية التعليمية كعملية إنتاجية تتطلب مدخلات مادية وبشرية. وأهم هذه المدخلات الطلاب الجدد: عليهم ينصب العمل التربوى بإستخدام المدخلات الأخرى، لكى يتخرجوا فى نهاية المرحلة التعليمية فى شكل مخرجات أو أشخاص متعلمين وقد اكتسبوا المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم. ويستخدم المخطط التعليمى مفهوم الكفاءه التقنية لكى يشير إلى مدى مهارة السلطات المسئوله عن مرحلة/ مؤسسة تعليمية معينة فى استغلال كافة مدخلات العملية التعليمية للإحتفاظ بمدخلاتها من الطلاب الجدد من أجل تعليمهم وتدريبهم والإنتقال من صف دراسى إلى آخر حتى الإنتهاء من الدراسة بنجاح بأقل قدر من الفاقد (الذى يظهر فى شكل رسوب بعض الطلاب أو تسربهم) (٨).

ومن هنا كان من الطبيعى أن يدخل فى نطاق اهتمامات المخطط فى مجال التعليم دراسة التدفق الطلابى خلال النظام التعليمى حتى التخرج أو التسرب منه.

وتقاس كفاءه النظام التعليمى- من وجهة نظر المخطط التعليمى- بمدى قدرته على إنتاج أكبر عدد من المتخرجين بالنسبة لعدد الداخلين فيه من الطلاب. وإذا كانت كفاءة النظام التعليمى كاملة Perfect efficiency فإن نسبة المدخل/ المخرج من الطلاب سوف تساوى الواحد الصحيح، ولكنها لايمكن أن تكون كذلك بسبب رسوب بعض الطلاب وتسرب البعض الآخر.

وهنا يمكن أن نذكر أن هذا المفهوم التقنى للكفاية الذى يأخذ به المخطط التعليمى يعتبر مفهوماً ضيقاً نسبياً. إنه ليس المفهوم الاقتصادى الذى يطبقه رجال الاقتصاد فى تحليلاتهم، هذا المفهوم التقنى يتجاهل التكلفة المالية لمدخلات العملية التعليمية والقيمة النقدية لمخرجاتها (٩).

- الكفاءة والتقنيات التربوية

من العجيب أن صناعة التعليم، التى مرت بكثير من التغييرات المنهجية، أصابتها تجديدات تقنية قليلة جداً. وكذلك يبدو مناسبا طرح هذا السؤال: هل تكاليف إدخال التقنية كبيرة بالمقارنة مع فوائدها بالشكل الذى يجعل هذه التجديدات غير جديرة بالاهتمام؟ أم أن السبب يرجع إلى القيود الفردية والمؤسسية على التجديد التربوى.

ويمكن تعريف تقنية التعليم مثلما حدث مع الاقتصاد عن طريق مادته الموضوعية أو منهاجه الفكرى. وكما هو الحال مع الاقتصاد، فإنه من الأسهل فهم موضوع التلفزيون والافلام والحاسبات الآلية وغيرها عن فهم طريقة للتدريس.

ويبشر إستخدام تقنيات التعليم بمخرجات أعلى / أو بتكاليف أقل. وقد يحدث ارتفاع فى التعليم باستخدام أساليب مناسبة ومتعددة كما تتنوع أساليب التدريس بتنوع وسائل وتقنيات التعليم. ولكن كثيراً من هذه المجالات مثل- التعليم باستخدام الحاسب الآلى- تسمح بالدراسة الفردية حيث يستطيع الطلاب التعلم حسب قدراتهم- ومع ذلك إذا توفرت أساليب تعليمية بديلة يمكن للطلاب إختيار ما يناسبهم طالما أن بعض هذه المجالات عادة ما تكون ملائمة لبعض أنواع التعليم دون غيرها.

ولتقنيات التعليم ميزة أخرى ألا وهى أن المصادر التعليمية تعد بطريقة أحسن بالمقارنة لإمكانية مدرس واحد بمفرده، كما أنها تنقل إلى نطاق عريض من المشاهدين. وأفضل مثال على ذلك الجامعة المفتوحه، حيث أعدت وحدات المنهج بعنايه لايستطيع محاضر واحد تقديمها. ومتى أعدت هذه المواد فيمكن استخدامها فى مناطق كثيرة مختلفة بما فى ذلك معاهد التعليم العالى الأخرى (١٠).

وفى حالة المدرسة، تستخدم المصادر التعليمية كأداة مساعدة للمعلمين أكثر من كونها أداة تعويضية. ومن هنا تأتى عبارة أدوات سمعية وبصرية مساعدة. وسبب واحد لهذا هو أنه مطلوب من المعلمين المحافظة على النظام. لذا فإنه فى حالة المدرسة، يؤدى إستخدام تقنيات التعليم إلى زيادة الكلفة. ويختلف الأمر فى التعليم العالى لأن الحاجة إلى حفظ النظام تختفى وتظهر إمكانية إستبدال البشر بالوسائل التقنية، بمعنى آخر خفض التكاليف.

وحيث أن انواع وسائل وتقنيات التعليم تختلف فإن التعميم بالنسبة لاستخدام هذه المجالات سيكون له استثناءات. ومع ذلك فإن نمط التكاليف يختلف بصفة عامة عن مثيله فى مجال التدريس التقليدى.

- بعض الطرق المستخدمة لقياس الكفاءة الداخلية

هناك عدة طرق لدراسة تدفق التلاميذ أو الطلاب خلال النظام التعليمى وحساب الكفاءة الداخلية للتعليم بالمعنى التقنى ودراسة أثر ظاهرتى الرسوب والتسرب عليها ويتوقف استخدام أى طريقة منها بالدرجة الأولى على مدى توافر الإحصاءات والبيانات عن نظام التعليم بمراحله ومؤسساته فى بلد ما من البلدان ومن هذه الطرق ما يلى:-

أ- طريقة الفوج الحقيقى:

الطريقة المثلى فى قياس الكفاية الكمية للتعليم هو حركة فوج حقيقى من الطلاب خلال مرحلة معينة من مراحل التعليم (ويقصد بالفوج الحقيقى مجموع التلاميذ المستجدين الذين يلتحقون معاً لأول مرة فى الصف الأول فى أى مرحلة تعليمية) حتى الانتهاء من الدراسة بنجاح أو التسرب أو الفصل بسبب الفشل فى إتمام الدراسة.

هذه الطريقة من أكثر الطرق دقة إلا أن استخدامها يستلزم وجود نظام مركزى يسمى بنظام البيانات المفردة Individualized data system الذى يقوم أساساً على تتبع كل طالب على حدة طيلة حياته المدرسية (١١).

وهكذا فإنه بواسطة هذا النظام يمكن تتبع الحياة الدراسية الحقيقية لفوج أو عدة أفواج من الدراسين والحصول على بيانات تسمح بحساب مؤشرات الكفاءه الداخلية لمرحلة معينة وعن أثر الرسوب والتسرب فى هذه الكفاءة. ولكن نظام البيانات المفردة يتطلب إمكانات مادية وبشرية كبيرة يصعب توفيرها فى كثير من البلدان، هذا بالإضافة إلى أن تتبع الحياة الدراسية الكاملة لجميع أفراد فوج من الأفواج إنما يتطلب وقتاً (١٢).

ب- طريقة الفوج الظاهرى Apparent cohort method:

ولصعوبة الحصول على البيانات التى تتطلبها طريقة الفوج الحقيقى فقد تستخدم طريقة أخرى أقل منها فى الدقة وهى طريقة الفوج الظاهرى وتنصب الدراسة فى هذه الطريقة على فوج ظاهر من الطلاب، ويقصد به كل الطلاب المقيدين بالصف الدراسى الأول فى المرحلة التعليمية قيد البحث دون أن نميز بين المستجد والراسب منهم، وحتى عند تتبع هذا الفوج فى تدفقه من الصف الأول إلى الصفوف التالية الأعلى لا نميز أيضاً بين طالب مستجد وآخر راسب من أفواج أخرى. وتتطلب هذه الطريقة وجود بيانات عن: (أ) أعداد الطلاب المقيدين

موزعين حسب الصف الدراسى، (ب) أعداد المتخرجين وذلك فى عدد من السنوات لايقل عن عدد سنوات المرحلة التعليمية قيد البحث.

وفى هذه الطريقة يمكن قياس تطور حجم الفوج الظاهرى فى تدفقه من صف إلى صف وحتى التخرج. وكلما كان عدد المتخرجين من فوج ظاهرى قريباً من عدد المقيدين فى الصف الأول كانت الكفاءه الداخلية للتعليم بالنسبة لذلك الفوج مرتفعة (١٣).

فإذا وصلت الكفاءة الداخلية للتعليم إلى حدها الأقصى، أى إذا لم يصبح هناك رسوب أو تسرب على الإطلاق (ولا التحاق بغير الصف الأول ولا وفيات بين التلاميذ)، لأصبح عدد المقيدين فى كل صف من الصفوف فى كل سنة من السنوات الدراسية مساوياً لعدد المقيدين فى الصف الأدنى من السنة الدراسية السابقة، وأصبح عدد المتخرجين مساوياً لعدد المقيدين بالصف الآخير أو النهائى.

ولكن حجم الفوج الظاهرى يتناقص فى الواقع بين صف أدنى وصف أعلى، بل وبين الصف الأخير والتخرج. ويمكن قياس هذا التناقص (أو الإهدار) عن طريق المقارنة بين أعداد المقيدين فى صف معين وعام دراسى معين وأعداد المقيدين فى الصف الأعلى مباشرة فى العام الذى يليه. وكذلك عن طريق المقارنة بين أعداد المتخرجين والمقيدين فى الصف الأخير. ويمكن أن تتم هذه المقارنة على النحو التالى (١٤) :-

١- يقسم عدد المقيدين من الطلاب فى الصف الدراسى الأعلى فى عام دراسى معين على عدد المقيدين من الطلاب فى الصف الدراسى الأدنى فى العام الدراسى الذى يسبقه ثم يضرب الناتج فى ١٠٠.

٢- يقسم عدد المتخرجين فى نهاية عام دراسى معين على عدد المقيدين من الطلاب فى الصف الاخير أو النهائى فى مرحلة تعليمية معينة والذى جاء منه الخريجون فى نفس عام التخرج، ثم يضرب الناتج فى ١٠٠.

فإذا كانت هناك بيانات متاحة عن أعداد المقيدين من الطلاب فى الصفوف والسنوات الدراسية المتعاقبة وأعداد المتخرجين من الصف الدراسى الأخير لفترة زمنية طويلة تفوق مدة الدراسة فى المرحلة التعليمية قيد البحث، فإنه بسهولة يمكن:

١- تتبع المقيدين من الطلاب بالصف الدراسى الأول فى سنة دراسية ما فى تدفقهم فى الصفوف والسنوات الدراسية المتعاقبة وحتى التخرج.

٢- حساب المتوسط المرجح للمعدلات التى تعبر عن العلاقة الموجودة بين المقيدين بالصف الدراسى الأعلى والمقيدين بالصف الدراسى الأدنى وأيضاً بين الخرجين والمقيدين بالصف الدراسى الأخير. ولحساب ذلك فإن المجموع الكلى للمقيدين فى الصف الأعلى فى عدد من السنوات. يمكن ان ينسب الى المجموع الكلى للمقيدين فى

الصف الادنى فيعدد من السنوات وبنفس الطريقة يمكن أن ننسب المجموع الكلى للخرجين إلى المجموع الكلى للمقيدين فى الصف الأخير.

وبتطبيق هذه المتوسطات المرجحة بين المقيدين من الطلاب فى الصفوف والسنوات الدراسية المتعاقبة، وأيضاً بين الخرجين والمقيدين فى الصف النهائى أو الأخير، فإنه من السهل أن ندرس تدفقات الطلاب فى أى مرحلة تعليمية من صف إلى صف حتى إنتاج المخرج (الخريجون).

ج- طريقة إعادة تركيب الفوج:Reconstructed cohort method

من الطرق التى تستخدم فى قياس الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لفوج من الدارسين فى مرحلة تعليمية معينة. ويمكن استخدام هذه الطريقة إذا توفرت بيانات عن أعداد المقيدين من الطلاب فى كل صف دارسى موزعين ناجحين وراسبين ومتسربين (١٥).

الكفاءة واقتصاديات الحجم:

يلعب عامل الحجم دوراً هاماً بالنسبة للكفاءة التعليمية. فحجم الوحدات التعليمية وأقسامها، والمدارس وما بها من فصول وحجرات ومعامل وغيرها كلها أمور ترتبط بالكفاءة التعليمية . والاتجاه الواضح فى النظم التعليمية بصفة عامة هو نحو زيادة الحجم، وبالتالى زيادة ما يخص كل تلميذ من الأقدام المربعة فى الأبنية المدرسية الحديثة. وتواجه الإدارة التعليمية دائما بالمسائل المرتبطة بعلاقات الحجم لاختلاف وجهات النظر حول أيهما أفضل: الحجم الأكبر أم الحجم الأقل ؟ فلكل وجهة نظر مبرراتها. ذلك أن كبر الحجم يترتب علية هبوط بمستوى الكفاءة التعليمية ونوعيتها وله صعوبات إدارية ومالية إلى جانب أنه قد لا يترتب علية بالضرورة توفير فى النفقات التعليمية. أما صغر الحجم فقد يترتب علية ضياع فى الوقت والجهد والمال، وقد لايساعد على تنويع التعليم أو البرامج (١٦).

والواقع أن اقتصاديات الحجم هى أحد المجالات التى يمكن أن تزداد فيها كفاءة النظم التعليمية. لأن اقتصاديات الحجم تقوم على الفكرة الأساسية للكفاءة وهى الحصول على أكبر عائد بأقل مال وجهد ممكن وفى أسرع وقت.

ويأتى الفصل الدراسى فى مقدمة اقتصاديات الحجم باعتبارة أصغر وحدة فى التعليم. وأكبر إنفاق مرتبط بكل فصل هو أجر المعلم. ومن ثم فأن نسبة عدد التلاميذ لكل معلم هى من أهم محددات نفقة التعليم وتكلفته.

وعلى كل حال فالفصول الصغيرة يقال إنها أفضل من الناحية التربوية لأن زيادة عدد التلاميذ فى الفصل يترتب علية أيضاً اكتظاظ حجرة الدارسة بما يضعف قدرة التلميذ علىالتركيز. أما الفصول الكبيرة من الناحية الاقتصادية فتعتبر أفضل لما يترتب علية من تقليل التكلفة التعليمية.

وهناك جانب آخر لاقتصاديات الحجم ينصب على المدرسة ذاتها. فكلما كبر حجم المدرسة زادت إمكانياتها وكفاءتها وقلت تكاليفها . وفى الدول المتقدمة يوجد مثل هذا الاتجاه لبناء المدارس الكبيرة الضخمة. ووجد أن التكاليف تنخفض بالنسبة لكل تلميذ نتيجة لزيادة الانتفاع بخدمات المكتبات والمعامل وقاعات الالعاب الرياضية وقاعات الاستماع. بالإضافة إلى تنوع الدراسة مما يساعد على تحسين نوعيه التعليم فى نفس الوقت. كما ان المدارس الكبرى تؤدى إلى تخفيض تكاليف الهيئة الإدارية. فهيئة الإداريين اللازمة لمدرسة كبرى قد تكون مماثلة فى العدد للهيئة اللازمة لعدد كبير من المدارس الصغرى نتيجة لحذف ما قد يكون هناك من ازدواج فى الوظائف كما تؤدى أيضاً إلى الاستفادة من الكفاءات التدريسية وإمكانيات المعلمين. وذلك لتوفر أعداد التلاميذ ولوجود شبكة متطورة من المواصلات . أما فى الدول النامية فإن الأمر على العكس من ذلك يتمثل فى انخفاض نسبة الأطفال الملتحقين بالمدرسة أو نتيجة لغلبة طابع الحياة الريفية. يضاف إلى ذلك أيضاً وجود وسائل متواضعة للمواصلات أو عدم وجودها بالمرة مما يصعب الوصول الى المدرسة ويقلل من تلاميذها.

عوامل خفض الكفاءة والإنتاجية:

كان من نتيجة النظرة الاقتصادية للتعليم الاهتمام بضرورة ترشيد رأس المال المستثمر فيه من ناحية ، وترشيد وجوه الإنفاق من ناحية أخرى. ويعتبر الفاقد من أهم عوامل خفض الكفاءة. ومن هنا كان الاهتمام بتلافى الفاقد فى التعليم. وكل ما يترتب علية ضياع فى المال أو الوقت أو الجهد المبذول فى التعليم يسمى فاقداً أو هدراً. ولهذا الفاقد جوانب معروفة من أهمها التسرب، الرسوب، الإعادة، تدنى المستوى التحصيلى، ارتفاع معدلات التكلفة لكل تلميذ، وعدم الاستفادة الكاملة من اقتصاديات الحجم فى المدرسة.

كلفة الكفاءة:

الصعوبة الرئيسة الموجودة فى تحليل التربية فى التعليم هى مشكلة قياس وتقييم المخرجات. والى حد ما، يمكن تقليل حجم هذه الصعوبة بإستخدام منهج فاعلية التكلفة (Cost- Effectiveness) [١٧].

وتبدأ دراسات فاعلية التكلفة بتعريف الأهداف المنشودة وهى تختلف بين أهداف عامة (توفير التعليم الابتدائى للعدد "س" من أطفال القرية) وأهداف خاصة (تعلم قانون المرور) . ثم

يؤخذ فى الاعتبار – بعد ذلك – الطرق المختلفة الممكن إستخدامها لتحقيق هذه الأهداف وبعد ذلك يتم حساب تكاليف تلك البدائل وإرجاعها إلى النتائج (المخرجات).

فإذا كان الهدف هو توفير تعليم إبتدائى كاف للمجتمعات الريفية فيمكن تبنى أحد البرامج البديلة المتعددة وهى:

١– الإبقاء على النظام الحالى.

٢– إمكانية بناء مدرسة جديدة وربما قبول عدد إضافى من الأطفال من المناطق المحيطة.

٣– إمكانية نقل الأطفال إلى المدارس القريبة التى بها أماكن شاغرة.

٤– إمكانية نقل الأطفال إلى المدارس القريبة التى تحتاج إلى توسيع عندئذ.

٥– إيجاد صيغ جديدة لتعليم الاطفال (مدرسة الفصل الواحد).

لكل واحدة من هذة البدائل مضامين تكلفة مختلفة. فالهدف – توفير التعليم الابتدائى المرضى– سوف يتحقق فى كل حالة، بغض النظر عن تماثل درجة التعليم. وستكون النتائج مختلفة خارج النظام التعليمى، على سبيل المثال بالنسبة لقرية أغلقت مدرستها.

يختلف مفهوم فعالية التكلفة عن مفهوم الكفاءة فيمكن لبرنامج أن يحقق شروط الكفاءة دون أن يكون باهظ التكلفة إذا لم تسهم المخرجات فى الوصول إلى أهداف البرنامج. بمعنى أن ينجح فى تقديم كفاءة عالية ولكن للأهداف الخاطئة. فمن الممكن لبرنامج ما أن يكون مؤثراً ولكن دون أن يكون مستوفيا شروط الكفاءة أو دون أن يكون باهظ التكلفة إذا ما حقق أهدافة وأهدر مصادرة.

وقد تم ربط كل هذه المدخلات والمخرجات ببعضها فى سلسلة من المعادلات. وعلى الرغم من شعور الباحثين بأن نتائجهم كانت محبطة، إلا أنهم قاموا باكتشاف بعض العلاقات الجديره بالاهتمام. فوجدوا أن مستوى المخرجات أعلى عندما كان عبء التدريس أقل على المعلمين وعندما كانت المرتبات مرتفعة كما بدا أن مستوى المخرجات المنخفض كان مرتبطا باستخدام مدرسين غير أكفاء.

وظهرت بعض الدارسات المماثلة، فقد قام بردج وزملاؤة (Bridge et al) بتحليل نتائج ٢٨ دراسة هامة ويصعب تلخيص نتائجها بدقة هنا. ولكن ربما تفيد النبذه منها فقد أظهرت أن الطلاب الذين تتلمذوا على أيدى معلمين ذوى خبرة طويلة كان مستواهم أفضل من أولئك الذين تتلمذوا على أيدى معلمين أقل خبرة. كما كانت نسبة تحصيل الطلاب أفضل عندما تتلمذوا على ايدى معلمين ذوى عبء تدريسى أكثر تخصصاً . وعندما كانت قدرة المعلم اللفظية مرتفعة. كان تحصيل الطلاب أعلى فى هذا المجال [١٨].

ومن ضمن العوامل التى رفعت من نسبة تحصيل الطالب عامل الأنفاق المرتفع على كل تلميذ، وحركة النقل الأقل للمعلم. والمرتبات المرتفعة للمعلم . والمبنى والظروف الطبيعية

المرضية. ومدة السنة الدارسية. والالتحاق بدور الحضانة. كما أن تحصيل الطالب ومفهومة الذاتى الايجابى لهما علاقة بالتحصيل المتزايد، كما هو الحال مع مستوى تعليم الوالدين والمهنة والدخل.

أما العوامل التى يقل تأثيرها أو ينعدم فتشمل تنظيم منزل التلميذ وحالة المعلم الاجتماعية وحجم المدرسة وعمر المبنى المدرسى وتوفر الكتب بالمكتبة.

وتعد هذه النتائج نموذجاً لنوع العلاقات التى يمكن اكتشافها باستخدام تحليل المدخلات والمخرجات بدلاً من العلاقات العامة. إذا أن بعض هذه النتائج توصل اليها واحد أو اثنان من الباحثين. وبعض هذه العلاقات غير مباشرة ومشروطة ومع ذلك ، يقول نفس الباحثون أن فى المدارس الصغيرة من المحتمل أن يشاركوا فى تلك النشاطات ويستمتعوا بها أكبر من الطلاب فى المدارس الكبيرة.

ويشير عدد من الباحثين الذين يناصرون المدارس الصغيرة إلى أن المنافسة بين الأقسام. وقضاء وقت اكبر من قبل الموظفين فى الاجتماعات والمقابلات والمشاكل الادارية ومع الزيادة فى موضوعية انماط التحكم تفتقد تدريجياً القدرة على الاتصال المباشر بمدير المدرسة، ومعرفته الشخصية بكل نشاطات المدرسة. والتى يبدو أنها نوع من مقياس الجودة فى النظام الانجليزى على الاقل (١٩).

مفهوم الإنتاجية التعليمية:

يقصد بالإنتاجية التعليمية حساب العوائد والفوائد فى صورته النهائية. ويتطلب ذلك معرفة حجم الاموال المستثمرة فى التعليم ومقدار العائد منها. وبمعنى آخر دراسة العلاقة بين المدخلات والمخرجات التعليمية.

وإذا كانت الإنتاجية التعليمية كما أشرنا هى النسبة بين المدخلات والمخرجات فإن هذه النسبة تتغير بتغير المدخلات أو المخرجات أو العملية التربوية وهى العناصر الثلاثة المكونة للنظام التعليمى.

والطريقة التى يمكن حساب الانتاجية على أساسها فى هذه الحالة هى تقدير وحدات رأس المال المادى والبشرى الداخل فى العملية أى المدخلات وتقدير قيمة الناتج الكلى للانتاج أى المخرجات (٢٠).

وبالنسبة للتعليم هناك صعوبة فى تحديد المدخلات والمخرجات لعدم تجانسها ولصعوبة إعطاء تقدير حقيقى للمخرجات. أما فى قطاع التعليم هناك بعض الجهود التى تزعم صراحة أو ضمنا أنه يمكن قياس مخرجات النظام التعليمى ككل أو بصورة كاملة. ولا شك فى أنه لو كانت المخرجات التعليمية محددة بمقياس رقمى بسيط نسبيا مثل عدد الطلاب الذين يجتازون

الامتحانات بنجاح، ولو أن هذا المقياس لايتغير بمرور الزمن، لكان من الممكن عندئذ القول بأن المخرجات التعليمية قد هبطت أو ارتفعت وزادت أو نقصت . ولكن هذا المقياس الذي يعتمد على نتائج الامتحانات ليس إلاجزاء من نتائج عملية اجتماعية شديدة التعقيد هى التربية. وهى عملية يشترك فيها أكثر من جانب, وتتداخل فيها قوى وعوامل متشابكة من الصعب الفصل بينها.

وقياس المدخلات التعليمية صعب أيضاً لعدم تجانسها كما سبق أن أشرنا ولتغير القيمة الحقيقية لرأس المال والاستثمارات الداخلة فى التعليم، ولكن مما لاشك فيه أن مدخلات التعليم فى تزايد مستمر لتزايد أعداد التلاميذ وتزايد أعداد المعلمين وتزايد حجم التعليم بصورة مستمرة.

– تكلفة التعلم:

بهدف القيام بتحليلات الكفاءة، فالاقتصادى مطالب بتحديد القيمة الحقيقية لكل مدخل من مدخلات العملية التعليمية مثل العمل الذى يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية ورأس المال المستخدم (كالابنية والتجهيزات) ... الخ. إن القيمةالحقيقية لرواتب المعلمين مثلاً (والتى تعتبر دالة لمستوى المؤهلات وطوال مدة الخبرة) يمكن أن تزود المخطط بتقدير لمدخل وقت المعلم. كما أن القيمة الحقيقية لرأس المال (كالابنية والتجهيزات) المستخدم فى العملية الإنتاجية (والتى تعتبر دالة لعمرها الأفتراضى ومعدل استهلاكها السنوى والتغيرات التى تحدث فى أسعارها) يمكن أن تزود الاقتصادى بتقدير لمدخل رأس المال. ولكن تحديد القيمة الحقيقية لكل مدخل من المدخلات ليس بالامر السهل، فهناك العديد من المصاعب التى تكتنفها. ويكفى أن نشير هنا الى مشكلة واحدة فقط لارتباطها الوثيق بحساب الكفاءة فى التعليم فى مدراس الفصل الواحد.

– تكلفة الفرصة البديلة:Opportunity costs

يعتبر الطالب مدخلاً هاماً من مدخلات العملية التعليمية. فالوقت الذى يقضيه فى التعليم والجهد الذى يبذله من أجل تحصيل العلم يؤثر بالضرورة فى أدائةوبالتالى فى مخرج التعليم، غير أن وقت الطالب نادراً ما يؤخذ فى الاعتبار عند حساب تكلفة التعليم. إن وقت الطلاب يعتبر فى الحقيقة فرصة بديلة كبيرة، لأن الطلاب إذا لم يكونوا يدرسون، فمن المفترض فيهم بأنهم يعملون ويكسبون. فالدخول المكتسبة التى ضيعوها حينما كانوا بالتعليم فى مرحلة معينة إنما تمثل قيمة النقد التى تعزى إلى وقتهم [٢١].

فالوقت الذى يقضية الطلاب فى المدرسة أو الاستعداد لها لابد وأن يكون له ثمن وطالما أن الوظائف فى متناول الأفراد فى مثل سنهم وخبراتهم – سواء بدون تعليم أو بقليل من التعليم نسبياً – فإن بعضا من الدخل يمكن أن يجنيه الطلاب إذا اختاروا العمل مفضلين ذلك على الذهاب إلى المدرسة. ويعتبر هذا الدخل الضائع بسبب انتظام التلاميذ بالدراسة فى المؤسسات التعليمية تقدير لمدخل وقت الطلاب (٢٢).

– أبعاد الكفاءة الداخلية للمؤسسات التعليمية :

ينظر إلى الكفاءة الداخلية على أن لها ثلاثة أبعاد داخلية:

البعد الأول: هو البعد الكمى. إلى اى مدى يتدفق الطلاب خلال النظام التعليمى من صف إلى آخر حتى التخرج؟ وما مقدار الفاقد فى التدفق الطلابى الذى يأخذ شكل رسوب بعض الطلاب أو تسربهم من النظام التعليمى؟ فالكفاءة فى تدفق الطلاب(كما تقاس بمعدل المدخل/ المخرج) يمكن أن تتحسن بتخفيض معدلات الرسوب والتسرب، وذلك من خلال (١) مراجعة سياسات الترقيع، فإذا كانت معدلات الرسوب عالية على نحو غير معقول فإنه يمكن تخفيضها إما بضبط عملية التحاق الطلاب بمراحل التعليم(بعد الابتدائى) أو بتعديل مستويات الترفيع لتعكس قدرات التلاميذ، و(٢) تجميع الضعاف فى التحصيل من الطلاب فى دروس علاجية بأدوات تعليمية وطرائق للتدريس مناسبة و (٣) تحسين البيئة المدرسية بوجه عام من أجل تخفيض معدلات الرسوب والتسرب (٢٣).

البعد الثانى :هو نوعية التعلم الذى يحصل علية الطلاب فى داخل النظام التعليمى وتحدد نوعية التعلم على أساس نوعية مدخلات العمليةالتعليمية المادية والبشرية. ويؤخذ المدخل فى العادة أنه مؤشر لنوعية التعلم الذى يحصل علية الطلاب أى على نوعية ما تعلموه من معلومات ومهارات واتجاهات وسلوك. لذلك ينبغى أن ندرس العلاقة بين مدخلات العملية التعليمية وما يتعلمة التلاميذ حتى يمكن أن تحدد نوع وكم المدخلات التى ينتج عنها تعلم أفضل.

ولاتؤثر نوعية مدخلات العملية التعليمية فى الحقيقة على نوعية التعلم الذى يحصلة الطلاب من النظام التعليمى فحسب بل تؤثر أيضاً على معدلات تدفق الطلاب فى السلم التعليمى أيضاً . ولكن كيف يمكن زيادة فعالية نظام التعليم لتحقيق أقصى مخرج ممكن بمعناه الكمى والكيفى؟.

يمكن زيادة فعالية نظام التعليم فى الحقيقة عن طريق تغيير مزيج المدخلات أى عن طريق تغيير كميات وأنواع المدخلات أو بزيادة كثافة استغلال هذه المدخلات. ومثال ذلك تغيير معدلات الطلاب للمدرسين أو تغيير فى مستوى ونوع المؤهلات المطلوب توافرها فى

المعلمين أو زيادة التسهيلات والأدوات التعليمية المستخدمة أو تحسين استغلال المبانى والمعدات او تزويد النظام التعليمى باساليب تعليمية وتكنولوجية جديدة (٢٤).

فإذا زود النظام التعليمى المعلمين- على سبيل المثال- بأدوات أفضل يعملون بها (كتب مدرسية أفضل وأكثر ، ومعامل لغويات ، مختبرات،برامج اذاعية وتليفزيونية جيدة) فإنهم يقدرون على تعليم تلاميذ اكثر عدداً وقد ينجح هؤلاء التلاميذ فى تحقيق قدر أكبر من التعلم فى الدرس الواحد أو فى العام الدراسي بأكمله وعلى نحو أفضل، وذلك على نحو أكبر مما كانو يحققونه فى مجموعة الظروف السابقة على مثل هذا التجديد. وعندما تتوافر لمعلم أدوات تعليمية أحسن فإنه قد يستمتع بعمله بدرجة أكبر عن ذى قبل ويستغل قدراته المهنية على نحو أكبر ، بل ويحقق عندئذ نتائج أفضل كما وكيفا (٢٥).

وعلى أية حال يعول على التكنولوجيا الجديدة فى زيادة فعالية النظام التعليمى فى الوقت الحاضر. وحينما تقدم الأنظمة التعليمية التكنولوجيا الجديدة، فإن ذلك بهدف تحسين نوعية التعلم وتسهيل عملية التدريس .

ومعنى ما سبق هو أنه لكى تتحسن معدلات التدفق الطلابى خلال النظام التعليمى وتتحسن نوعية ما يحصله الطلاب من تعلم ، فإن ذلك يتطلب تغييرات فى كميات وأنواع المدخلات الخاصة بالعملية التعليمية مثل خفض عدد الطلاب بالنسبة للمعلم الواحد وخفض كثافة الفصل واستخدام معلمين أكثر تأهيلاً واستخدام أدوات وأجهزة تعليمية أفضل .. الخ. ومن شأن كل هذا أن يرفع من تكلفة التعليم، ولكن ما تكسبه الأنظمة التعليمية نتيجة لإنخفاض معدلات الرسوب والتسرب ربما يعوضها عن مثل هذه الزياده فى التكاليف .

وهكذا فإن التحسن فى الكفاءة الكمية ربما يوفر موارد كافية يمكن أن تستخدم فى تحقيق التحسن فى الكفاية فى التعلم ، وهذه بالتالى ربما تسهم فى تحقيق الكفاءة الكمية

والواقع أن ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب وضعف مستوى الخريج ربما يرجع إلى رداءة نوع التعليم الذى يقدم إلى الطلاب ، فكثيراً مايغلب على التعليم الطابع النظرى. وهذا من شأنه أن يصيب التلاميذ بالإحباط والملل. هذا بالإضافة الى أن المناهج الدراسية كثيراً ما يكون ارتباطها ضعيفاً بحياة الطلاب فى حاضرها ومستقبلها لذا فإن تطوير المناهج كثيراً ما يعتبر عنصراً أساسياً فى أى محاولة لإصلاح التعليم فى أى مجتمع بماله من آثار هائلة على نوعية ما يتعلمه الطلاب. وهنا ينبغى التأكيد أيضاً على ربط مايتعلمه التلاميذ بالبيئة عند التوضيح والتطبيق ، على أن يكون هناك توازن بين النظر والعمل. غير أن توفير المعلم الجيد بالكم المطلوب والجودة المطلوبة يعتبر شرطاً ضرورياً لنجاح أى محاولة تهدف إلى أعادة النظر فى أهداف التعليم ومناهجه وأساليبه.

البعد الثالث: هو تكلفة الإنتاج ، التى ينبغى أن تنخفض إلى أدنى مستوى ممكن دون أن يؤثر ذلك على النوعية. ولاشك أن هذا البعد لايهتم به المخطط فحسب بل الاقتصادى أيضاً. فمن المعروف أن التسرب يخفض من كمية الإنتاج التعليمى ويزيد من تكلفة الطالب المتخرج إذا اضيفت تكلفة المتسربين إلى تكلفة المتخرجين. أما بالنسبة للرسوب ، فإنه يؤخر موعد الإنتاج ويجعل التلميذ الراسب يحتل مقعداً دراسياً.

هوامش الفصل الثانى

١- محمد منير مرسى، تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، ١٩٩٨، صـ ١٣٢.

٢- سعيد اسماعيل على، تحرير، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس،دراسات فى اقتصاديات التعليم وتخطيطة، دار الفكر العربى ١٩٩٠، صـ ١٣٢.

3- Verry ,D. cost studies and efficiency, in the internal efficiency of Education institutions .Educational studies and Social Sciences: Economics and Education police ,Vo1.1. The Open University Press 1977.P.66.

نقلا عن سعيد أسماعيل على – تحرير – مرجع سابق

٤- ح. ب أيكتسون، اقتصاديات التربيه، ترجمة عبد الرحمن بن أحمد صائغ الاسكندرية، دار المعرفه، الجامعيه، ١٩٩٣، صـ ٢٠٦.

٥- محمد منير مرسى، مرجع سابق، صـ ١٣٣.

٦- مدحت محمد العقاد، دراسه عن اثر سياسه التعليم الاساسى على الموازنة العامه خلال فترة التسعينات، بحث مقدم إلى وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١، صـ٧

٧- محمد منير مرسى، مرجع سابق، صـ ١٣٥.

٨- سعيد اسماعيل، مرجع سابق، صـ ١٥٥.

9- Williams. P.and Unesco office of Statistics: Statistical analysis of demographic and eduction data for projecting school enrolment in the Philippines. Office of statistics. Paris,1978. P84.

10- Winger.L The Economics of Educational Media, Macmillan.1982.P84.

11- Unesco, Education cost and financing. Unesco. IIEP. Paris,1989 .P12.

١٢- مكتب التربية العربى لدول الخليج دليل مقياس كفاية النظام التعليمى، الرياض، ١٩٨٣، صـ ٣٤.

١٣- أندرية سماك، مقياس الكفاية الداخليه الكميه للتعليم، بيروت، كلية التربية، الجديد، السفن الاولى، العدد الثالث، اغسطس ١٩٧٤، صـ٩٢.

14-Chesswas, J. D. Methodologies of Educational Planning For developing countries. Vol.1, Unesco , IIEP. Paris, 1989.P18.

١٤- سعيد اسماعيل على، تحرير، مرجع سابق، صـ ١٦٠.

١٦- محمد منير مرسى، مرجع سابق. صـ ١٣٦.

17- Simkims the Economics and Management of Resources. Sheffield Papers in Education Management. Sheffield Polytechnic, 1981.P80.

18- Bridge. R.G. judd, C.M. and Moock, D.R. The Determinants of Educational Outcomes Ballinger 1989.

19- Atkinson, G.B.J., The Economics of Education., Hodder and stoughton London, 1983. P220.

٢٠- محمد منير مرسى (مرجع سابق) صـ ١٣٧

21- woodhall, M. and Blaug. M. productivity trands in British university education 1938-1962 in Baxter, Cet. al.(eds.) Economics and Education police reader. Open University Set Book. Published by long man in association with Open University Press.

نقلا عن سعيد أسماعيل على – تحرير – مرجع سابق

٢٢- محمد أحمد العدوى، العائد الاقتصادى من التعليم الجامعى فى مصر ماجستير، كليه التربيه، جامعة المنصورة، ١٩٧١،صـ ٢٠٤.

23- World Bank: Education: Sector Policy Paper, 1980, April.

٢٤- طاهر عبد الرازق، الاطار النظرى لدراسه الكلفه – الفعاليه للسياسات التربويه، التربية الجديدة،بيروت، السنة الرابعة، العدد الحادى عشر، ابريل ١٩٧٧، صـ ٦١.

٢٥-فليب كومبز ازمه التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربيه، القاهره، ١٩٧١.، صـ ١٧٦.

الفصل الثالث

مدارس الفصل الواحد

- مقدمة.
- مدرسه الفصل الواحد (بنين - بنات) تجربة (١٩٧٥/ ١٩٧٦).
- مدارس الفصل الواحد للبنات (١٩٩٣- ١٩٩٤).
- أهداف مدارس الفصل الواحد للبنات.
- نظام القبول بمدارس الفصل الواحد للبنات طبقا للقرار رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣ .
- مدة الدراسة.
- خطة الدراسة.
- معلمات مدارس الفصل الواحد للبنات.
- إدارة مدارس الفصل الواحد والاشراف عليها.
- الكفاءه الداخليه لمدارس الفصل الواحد.
- الكفاءه الداخليه الكميه لمدارس الفصل الواحد للفتيات - التدفق (الفوج الظاهرى).
- بعض المشكلات التى تؤثر على كفاءه مدارس الفصل الواحد.

الفصل الثالث
مدارس الفصل الواحد

مقدمة

تمثل الجهود المبذولة فى مدارس الفصل الواحد إحدى المجالات التى تطرق اليها التعليم خلال العقود الأخيرة لمواجهه بعض الظواهر التعليمية الناجمة عن قصور النظام المدرسى عن استيعاب الملزمين، وضعف قدرته على الإحتفاظ بالمقيدين والملتحقين به مما يؤدى إلى أنهاء بعض التلاميذ لالتحاقهم بالمدرسة دون اكمال لمرحلة التعليم أو تحقيق التعليم فى مستواة الإلزامى...، وقد سلكت مصر سبلا متعدده لتوفير التعليم للجميع وخاصه فى المجتمعات الريفية والتى حرمت لفترات طويلة من الخدمة التعليمية الأساسية لظروف متعددة، وكان من بين الصيغ التى أدخلت لمواجهه احتياجات تلك المجتمعات مشروع المدرسه العاملة (١٩٢٥) والتى كانت فكرتها الأساسية تقوم على الاهتمام بالعمل والممارسة فى مدرسة تزاوج بين الفكر والتطبيق، ولكن لم يكتب لهذه التجربة النجاح. وفى عام ١٩٤١ تم إنشاء أول مدرسة ريفية بقرية المنايل وكانت تستند إلى أصول منها: ربط التعليم بالعمل وتقديم قدر من الخبرات المعرفية وغيرها تجعل التلميذ فى مستوى متقارب مع زميله النظامى. وكانت الكتاتيب وهى صورة من مدارس الفصل الواحد لا ترتبط بمبنى معين. وكان الكتاب يتكون من مكان واحد يتلقى فيه الأطفال الدرس معاً كل فى المرحلة التى بلغها، ولكل تلميذ أن يتقدم فى دراسته بالسرعة التى تناسبة، وكانت الحجرة التى يجلس فيها الأطفال للدراسة تضم أكثر من مستوى تعليمى، وكانت مهمة المعلم أن يراعى ظروف كل طفل ومستواه ويعطيه ما يناسبه[1].

وقد اهتمت الدولة فى الخمسينات والستينيات بنشر التعليم الابتدائى ولكن إغفال عوامل أخرى قد تكون من خارج النظام التعليمى أدت إلى وجود فجوات بين الريف والحضر فى أعداد الأميين، وفجوات بين الذكور والاناث، وانتشار واضح لظاهره الأمية بشكل عام فى الريف والأماكن غير الحضارية.

وكان على رجال التعليم والمهتمين به أن يتفحصوا النظام التعليمى ليتعرفوا على المثالب الكامنة فيه، وأن يتطرقوا إلى المجتمع ليقفوا على العوامل الحاكمة والمؤثرة على حركه التعليم فى المجتمع وخاصه فى مجلات الأمية، وفى ضوء ذلك كان اهتمام المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى بالبحث لإيجاد صيغة مناسبة للتعامل مع ظاهره الأطفال خارج النظام التعليمى سواء لم يلتحقوا بالتعليم أم تسربوا منه لأى اسباب وقد كان نتاج ذلك الاهتمام طرح المجلس لفكرة مدرسة الفصل الواحد[2] فى عام ١٩٧٥ فى توصياته فى هذا الشأن وفيما

يلى تقديم لفكره مدرسه الفصل الواحد للبنين والبنات بشكل مختصر بهدف الإفاده من الخبرات الإيجابية لهذا النوع من المدارس.

مدرسه الفصل الواحد (بنين - بنات) تجربة (١٩٧٥/ ١٩٧٦)

أدخلت المدرسة ذات الفصل الواحد فى النظام التعليمى بمصر فى عام ٧٥/ ٧٦ / بناء على توصية من المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا - كصيغة للتعليم غير النظامى لإتاحة الفرصة لتعليم الملزمين من (٦-٨) سنوات[٣].

فقد أوصى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورتة الأولى (يونية - سبتمبر ١٩٧٤) بضرورة انشاء مدارس ذات الفصل الواحد أو الفصلين فى الجهات التى لا يتم فيها الاستيعاب الكامل للأطفال الملزمين، ويقوم بالتدريس فيها معلم واحد للأطفال من مختلف الأعمار ممن فاتهم قطار التعليم ويقعون فى سن الإلزام (بين ٨- ١٢سنة من العمر)، أو الذين تسربوا من المدرسة الابتدائية قبل نهاية المرحلة، كما أوصى المجلس بأن تكون الأولوية فى انشاء هذا النوع من المدارس فى الكفور والنجوع والقرى قليلة السكان وأماكن تجمع البدو وغيرها من الأماكن المحرومة من المدارس وتفتح القنوات بين هذا النوع من المدارس والمدارس النظامية - بمعنى أن الطفل يستطيع إذا بلغ مستوى تعليميا معينا فى المدرسة ذات الفصل الواحد أن ينتقل إلى المدرسة النظامية.

كما أوصى المجلس بتدبير الاعتمادات اللازمة لمواجهة إنشاء هذه المدارس، والتوسع فيها خلال السنوات المقبلة حتى يتم تحقيق الاستيعاب الكامل لجميع الذين يصلون إلى سن الإلزام[٤].

وفى ضوء هذه التوصيات فقد قامت وزارة التربية والتعليم - باعداد خطة خمسية لإنشاء خمسة آلاف مدرسة من هذا النوع بواقع ألف فصل فى كل عام دراسى وذلك اعتبارا من العام الدراسى ٧٥/ ١٩٧٦ - بهدف الوصول بالخدمة التعليمية إلى المواقع النائية ولمواجهة احتياجات الأطفال التعليمية فى المناطق ذات التجمعات السكانية الصغيرة المحرومة من أى خدمات تعليمية، لبعدها عن العمران والمدارس النظامية، حيث لا يكفى عدد الملزمين فيها لفتح مدرسة نظامية ذات الفصول الست، وكأسلوب يمد هؤلاء الأطفال بالحد الأدنى من التعليم اللازم للمواطنة، وكأداة تكمل دور المدرسة الإبتدائية النظامية فى سد منابع الأمية.

- وقد وضع المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا مجموعة من القواعد العامة ينبغى أن تراعى عند انشاء هذه المدارس، وهى[٥]:-

- تتكاتف جهود الدولة مع الجهود الذاتية للأهالى فى إنشاء وتأثيث هذه المدارس، وإمدادها بوسائل التعليم، وحل مشكلاتها ورفع كفايتها التعليمية.

- تكون الأولوية فى إنشاء هذا النوع من المدارس، فى العزب، والكفور، والنجوع، والقرى قليلة السكان، وأماكن تجمع البدو، وغيرها من الأماكن المحرومة من الخدمات التعليمية.

- ربط هذه المدارس بمدرسة نظامية، بحيث يشرف ناظر المدرسة الأم، أو من ينوب عنه- على العمل فى المدرسة ذات الفصل الواحد، كما يسمح بنقل التلميذ إلى الفصل المناسب فى المدرسة الأم اذا بلغ مستوى تعليمه بالمدرسة ذات الفصل الواحد حدا معيناً ملائماً واذا تيسرت سبل انتقاله إلى هناك.

- الاستعانة بالمعلمين المحالين إلى المعاش كلما كان ذلك ممكنا، كما يستعان بالعناصر غير المؤهلة مع تدريبهم جميعا على طبيعة العمل فى المدرسة ذات الفصل الواحد.

وقد تمثلت صيغة المدرسة ذات الفصل الواحد للبنين والبنات فى هذه التجربه فيما يلى: مدرسة تضم تلاميذ وتلميذات ينتمون إلى أكثر من مستوى تعليمى فى مكان واحد، ويدرسهم معلم واحد فى وقت واحد. يتولى التدريس فيها معلم للغة العربية وآخر للحساب ولكن يدرس كلاهما لأكثر من مستوى فى مكان واحد فى وقت واحد. يكون فى المدرسة حلقة واحدة أو اثنتان أو ثلاثة على اعتبار أن الحلقة الواحدة تتضمن مستويين تعليميين.

تدرس فى هذه المدارس المقررات الموضوعة للمدرسة الابتدائية وهى: اللغة العربية، والحساب والهندسة، والمواد الاجتماعية، والعلوم والصحة، والتربية الدينية بجانب المواد الأخرى إذا أتيحت الامكانات لها مثل الاقتصاد المنزلى والتربية الزراعية.....الخ.

خطة الدراسة بهذه المدارس ١٦ حصة أسبوعيا منها: ٥ حصص للغة العربية، ٥ حصص للحساب والهندسة، ٤ حصص للتربية الدينية، وحصة واحدة لكل من الثقافة العلمية والثقافة الاجتماعية[٦].]

الحلقة التعليمية:

- تضم الحلقة الأولى التلاميذ الذين يدرسون فى مستوى تعليمى يقابل الصفين الأول والثانى الابتدائى.

- وتضم الحلقة الثانية التلاميذ الذين يدرسون فى مستوى تعليمى يقابل الصفين الثالث والرابع الابتدائى.

- وتضم الحلقة الثالثة التلاميذ الذين يدرسون فى مستوى تعليمى يضم الصفين الخامس والسادس الابتدائى.

- وتضم أى مدرسة ذات الفصل الواحد حلقة على الأقل من الحلقات الثلاث.

وقد واجهت هذه المدارس العديد من الصعوبات منها:

- عزوف المعلمين عن العمل فى مدارس الفصل الواحد لغياب الحافز المادى المناسب.

- صعوبة وجود مكان مناسب يتيح الفرصه لاستمرار العملية التعليمية بدون انقطاع.

- عدم اهتمام بعض السلطات المحلية بهذا النوع من التعليم الاهتمام الكافى من حيث تزويدها بالامكانيات المادية ولبعدها عن المواصلات العامة.

- صعوبة قيام المعلم - ولو كان مؤهلا - بالتدريس لثلاث حلقات مختلفة فى مستوى التعليم فى مكان واحد وفى وقت واحد، وقد يكون ذلك نتيجة عدم إعداد المعلمين وتدريبهم على العمل فى مثل هذا النوع من المدارس.

- أن هذه الصيغة لم تواجه المشكلات أو الأسباب الرئيسية (الاقتصادية - الاجتماعية) للتسرب أو عدم الإلتحاق بالتعليم الابتدائى.

- أن الخطة الدارسية لهذه المدارس وهى ١٦ حصة أسبوعيا كانت لا تكفى لاستيعاب المقررات فى المدارس النظامية والتى كانت بحاجة إلى ما بين ٢٦- ٣٢ حصة أسبوعيا حسب الصف الدراسى.

- الكتب المدرسية لم ترتبط مادتها بالبيئة المحلية من ناحية، ولم يتمشى مضمونها مع إمكانات التلاميذ من ناحية ثانية وتتكامل موادها معا من ناحية ثالثة.

- أن هذه المدارس تفتقر إلى الحد الأدنى من التجهيزات اللازمة للتعليم ويصعب وصول الموجهين اليها، مما يجعل العملية التعليمية غير منتظمة وغير نامية.

وتؤكد التجربة أن هذه المدارس أدت وظيفة لقطاع من المجتمع المصرى يعيش فى بيئات محلية محرومة تماما من الخدمات التعليمية، كما أنها إنتشرت فى ٢٢ محافظة من محافظات مصر الأربع والعشرين فى هذه الآونة.

من العرض السابق لتجربة الفصل الواحد (بنين- بنات) يلاحظ أن التجربه قد مرت بمراحل إنتشار واسعه وكانت تلقى تأييداً مرتفعا من كافه العناصر المؤثرة على النظام التعليمى، ولكن لأسباب سبق توضيحها وهنت التجربة وذهبت كغيرها من التجارب التى مارسها النظام التعليمى والتى يعتقد أن الأسباب الرئيسية لعدم استمرارها ترجع إلى:

١- ان التجارب لم تلتحم ببنية النظام بل كانت على الدوام تجارب تجرى خارج بنيته وينتظر لها أن تنهى كتجربة.

٢- أن هذه التجارب قامت على الحماس الشخصى للمسئولين ولم تدخل فى ثقافه المؤسسة التعليمية كخبرات للتغير والتطوير إضافه إلى أن هذه الخبرات كانت تستلزم تطويرا فى البنيه الثقافيه للعاملين والمتعاملين معها، وكانت تتطلب استخدام آليات التجديد والتغير لضمان استمراريه نتائجها الناجحه والاحتفاظ بقوه الدفع.

٣- كان النظام التعليمى يقف موقف المشاهد من التجربة وكأنما ينتظر نهايتها، نظراً لأن معظم التجارب لم تحددلها نهايه يتولى القائمين عليها تقييمها وإتخاذ إجراءات إدخالها أو إلغائها بوضوح دون تركها للتآكل إلا فيما ندر.. وهذا الأمر يرتبط بشدة بدور

مؤسسات البحث العلمى التربوى فى التجريب ومتابعته واستخلاص العوائد، حيث أن مهام التجريب وإخضاعه للبحث العلمى تقع فى المقام الأول لعمل هذه المؤسسات.

٤- إن إغفال وجود هياكل تنظيميه وبنى موسسيه لهذه التجارب ساعد على تآكلها واعتبارها كيانات هامشيه فى النظام.

٥- إضافه إلى أن بعض هذه التجارب لم يتوافر له التخطيط الجيد وتوفير مستلزمات نجاحه.

٦- كما أن غياب وضوح أهداف هذه التجارب وعدم ارتباطها بمجلات زمنية أو الأعلان عن مدى تحققها كان عاملا من عوامل قصور فاعليتها فى النظام.

مدارس الفصل الواحد للبنات (١٩٩٣- ١٩٩٤)

مقدمه:-

شهد العقدان الماضيان جهوداً غير مسبوقة في مجال التنمية البشرية - أسهمت إسهاماً كبيراً في تحقيق تقدم سريع في بناء قدرات المرأة وفي سد الفجوات بين الجنسين فيما يتعلق بتلك القدرات.

ورغم هذا التقدم ما زال يوجد نمط واسع الانتشار من انعدام المساواة بين المرأة والرجل - في حصولهما على التعليم والصحة والتغذية، والأكثر من ذلك، في مشاركتهما في المجالين الاقتصادي والسياسي. فالمرأة أصبحت تحصل الآن على نصيب أكبر من فوائد الخدمات الاجتماعية العامة والخاصة على السواء، ولكنها ما زالت محرومة من المساواة في فرص المشاركة السياسية والاقتصادية. ولا تتمتع المرأة بنفس الحماية والحقوق اللذين يتمتع بهما الرجل في قوانين كثير من البلدان.

هناك انطباعان مستمران عن العقدين الماضيين: أولاً، أن المرأة حققت تقدماً كبيراً على مدى فترة زمنية قصيرة في بناء القدرات البشرية وثانياً أن المرأة قطعت شوطاً كبيراً نحو بلوغ المساواة بين الجنسين في مجالي التعليم والصحة. وهذان الانطباعان قد أفضيا إلى قدر كبير من الأمل، وليس التشاؤم، فيما يتعلق بالمستقبل ومن الملاحظ أنه. خلال الفترة من عام ١٩٧٠ إلى عام ١٩٩٠ زادت معدلات معرفة القراءة والكتابة بين الإناث البالغات وقيدهن في المدارس بمقدار الثلثين تقريباً، وهذا التقدم كان نتيجة لقدر كبير من الاستثمار في الخدمات الاجتماعية ولالتزام سياسي قوي بالمضي قدماً بالتنمية البشرية. فالفرص التعليمية، مثلاً أتيحت نتيجة لاعتماد التعليم الابتدائي للجميع كهدف أساسي في معظم البلدان، ونتيجة للزيادة في ميزانيات التعليم في العالم النامي وفي البلدان الصناعية[٧].

وقد حققت الدول العربية أسرع تقدم في مجال تعليم المرأة، فمعدلات معرفة القراءة والكتابة فيها زادت بأكثر من الضعف خلال الفترة ١٩٧٠- ١٩٩٠ والمقياس الأحداث للتقدم التعليمي هو النمو في قيد البنات في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي معاً، الذي يعكس الجهود التي بذلت مؤخراً لزيادة معرفة القراءة والكتابة بين الإناث التي لن تتبدى في بيانات معرفة القراءة والكتابة بين البالغين إلا عندما يصبح تلاميذ اليوم بالغين. وقد قفز معدل قيد البنات في التعليم الابتدائي والثانوي معاً في العالم النامي قفزة هائلة، بحيث بلغ ٦٨٪ في عام ١٩٩٢ بعد ان كان ٣٨٪ في عام ١٩٧٠ وقد ضاعفت الدول العربية، تقريباً، معدلات قيد الإناث فيها، بحيث بلغت ٦٠٪ في عام ١٩٩٢ بعد ان كانت ٣٢٪ في عام ١٩٧٠ ومع ذلك فهي، ما زال أمامها شوط كبير عليها أن تقطعه لتخفيض الفجوه بين الإناث والذكور[٨].

إن تدعيم الحق في التعليم وتكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم والحصول عليه، وتوافر فرصة ثانية للجميع يتطلب اتاحه الفرصه لإندماج الفئات المختلفة من المشاركين فى مستويات متعددة وينبغي على السلطات التعليميه أن تضمن توفير التعليم فى مرحلته الأولى ليس ذلك فحسب، بل وكذلك أن يحاولوا التخلص من العقبات التي تحول دون الإنتظام في المدرسة وخاصة بالنسبة للبنات وذلك بفحص بعض الإمكانيات التالية[٩]:

- فحص الخريطة المدرسية فحصا جيدا لضمان أن الأطفال (ومنهم البنات) لا يسيرون مسافة طويلة في الذهاب إلى المدرسة والعودة منها.
- إقامة مدارس ذات جنس واحد، وتوفير تيسيرات خاصة للبنات في الثقافات التي يبقي الآباء فيها البنات خارج المدرسة لمنعهم من الاختلاط بالبنين.
- تشغيل عدد أكبر من النساء كمعلمات.
- تقديم وجبات مدرسية.
- تعديل جداول المدرسة لمراعاة واجبات الأطفال الأسرية.
- دعم البرامج اللانظامية التي يشترك الآباء فيها والمنظمات المحلية.
- تحسين البيئة التحتية الأساسية، وتوفير الماء النظيف على وجه الخصوص بحيث يخفف ذلك عن البنات بعض المهام والأعباء البيتية وبالتالي يتيح لهن وقتا للتعلم.

وفضلا عن ذلك فإن تركيزا أكبر على الجودة أمر مرغوب فيه في كل مكان حتى في الأقطار التي نجد جميع الأطفال فيها مسجلين في التعليم الأساسي. إن التعليم الأساسي إعداد للحياة، وفي نفس الوقت أفضل وقت لتعلم كيف نتعلم.

على الرغم من الجهود العديدة التى بذلت للأرتقاء بنوعية التعليم الأساسى والارتفاع بمستواه فى مصر فقد لوحظ وجود نسبة من المتسربين من التعليم، وأن هذه النسبة تتركز فى المناطق الريفية عامة، وفى صعيد مصر خاصة، وفى الوجه القبلى على الأخص. كذلك لوحظ

وجود تفاوت حسب النوع (بنين – بنات) فى المناطق الريفية، يتسم بانخفاض مستوى الالتحاق بالتعليم وزيادة القصور فى تعليم الفتيات[١٠].

ومن هنا برزت الحاجة إلى تحديث أساليب التعليم والأخذ بنموذج جديد للمدرسة يمكن أن يفى بحاجة المجتمع ويوفر المزيد من المرونة فى التطوير وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلى. ولمواجهة هذه الحاجة فقد وضع نظام تربوى تمثل فى مدارس الفصل الواحد للفتيات وفيما يلى نعرض لهذا النموذج من حيث أهدافه ونظامه وواقعة الكيفى والكمى.

أهداف مدارس الفصل الواحد للبنات

تحددت الأهداف العامه لمدارس الفصل الواحد للبنات فى القرار الوزارى المنشأ للمدارس فى عام ١٩٩٣ حيث نص فى مادته الأولى على أن الهدف من إنشاء هذه المدارس هو[١١]:

– مواجهه مضار عدم وصول الخدمه التعليميه فى المناطق المحرومة من هذه الخدمات مثل الكفور أو العزب للفتيات فى الشريحه العمريه من ٨ – ١٤ سنة سداً لمنابع الاميه المتفشيه بينهن بصوره تنذر بالخطر. وتشير الدراسات التى قامت بها وزارة التعليم إلى أهداف هذه المدارس بانها مدرسه تخرج عن نطاق الإطار التقليدى الذى يقوم على تعليم القراءة والكتابة والحساب أو ما يسمى "بمهارات الاتصال" وتهدف إلى[١٢]:

١- تمكين الدارسة من الإسهام فى تحقيق التغير الاجتماعى ابتغاء لتحقيق التنمية الشاملة.
٢- اكتساب المهارات والخبرات العملية الملائمة فى المجالات المهنية.
٣- التزود بالحقائق الأساسية التى تتضمنها مختلف مناهج المواد الدراسية بالحلقة الابتدائية.
٤- تعميق الشعور الدينى وتكوين الاتجاهات السليمة.
٥- تكوين الإتجاه العلمى واكتساب مهارات تطبيقية على كافة الممارسات الحياتية.
٦- تنمية اتجاهات اجتماعية سليمة واكتساب مهارات تطبيقها على مناشط الحياة المختلفة.
٧- إحياء وتأكيد الاتجاهات الاجتماعية الأصلية فى المجتمع.
٨- تكوين الإتجاه نحو استمرار التعليم واكتساب مهارات التعلم الذاتى.
٩- تعميق الشعور الوطنى وممارسة حقوق المواطنة والتزاماتها.
١٠- تعميق الرغبة للمشاركة فى المناشط الفردية والجماعية.
١١- تعديل وتغيير بعض سلوكيات الدارسات باكتسابهن مهارات معينة تمكنهن من الدور الإيجابى فى المجتمع.
١٢- توفير احتياجات مشروعات التنمية من القوى العاملة المدربة.

أما النشرات الرسمية الصادرة من الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد للبنات[١٣] فتشير إلى أن وزارة التعليم تولى عناية كبيرة للفتاة المصرية، تعليما وتثقيفا وتربية – تفعل ذلك وفى ضميرها الغبن التاريخى الذى وقع على الفتاه لشيوع مفاهيم خاطئة أدت إلى حرمانها من أبسط حقوق الإنسان فى المعرفة.

– ولذا فإن الوزارة عمدت إلى صيغة مدارس الفصل الواحد للفتيات، للوصول بالخدمة "التعليمية" إلى المحرومات من التعليم لتحقيق الأهداف التالية:–

– تقليل الفوارق الشاسعة فى نسبة التعليم بين البنات والبنين.

– تهيئة الفتاة للحياة الأسرية بإعدادها ثقافيا ومهنيا وصحيا.

– أن تكون مدرسة الفصل الواحد مصدر إشعاع وتنوير فى المجتمع المحيط بها.

– رفع مستوى الأسرة اقتصادياً وترقيتها اجتماعيا.

وتعتبر هذه النوعية من المدارس مرحلة منتهية للبنات فيما عدا اللاتى يظهرن تفوقاً ومهارة ورغبة فى استكمال التعليم فيمكن لهؤلاء الفتيات مواصلة الدراسة فى المدارس الإعدادية المهنيه والثانوية المهنية[١٤].

وتمنح الدارسات فى نهاية الدراسة شهادة اتمام الدراسة بمدرسة الفصل الواحد وتعادل الشهادة التى تمنح عند انتهاء الدراسة بالحلقة الابتدائية. [١٥]

كما تكون الدراسة بهذه المدارس نمطيه كالدراسة فى التعليم الابتدائى يضاف اليها التكوين المهنى ومشاريع انتاجيه تزيد من دخل التلميذه. [١٦]

نظام القبول بمدارس الفصل الواحد للبنات طبقا للقرار رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣ (يكون نظام القبول كالتالى):–[١٧]

– تقبل التلميذات فى الشريحة العمرية من ٨ سنوات إلى ١٤ سنة.

– تقدر الكثافة بسبع تلميذات للصف

مدة الدراسة:[١٨]

مده العام الدراسى بمدارس الفصل الواحد ٣٤ اسبوعاً ولا ينقطع نشاط التلميذات فى الأجازه الصفيه بل يمارسن الانشطه المتعلقه بالمشروعات يوميا تحت إشراف احدى المدرستين بالتناوب.

وتكون "العطلات الأسبوعية أيام الأسواق و الجمع و الأعياد، ويتحدد بدء أو نهاية اليوم الدراسى حسب ظروف الدارسات فى الكفور و العزب.

"و تكون الدراسه صباحية على ألا تتجاوز الساعة العاشرة صباحاً".

و لتحديد المستوى الدراسى للفتيات يعقد للراغبات فى الإلتحاق بمدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات اختبار تحديد مستوى فى المواد الثقافية عن طريق الإدارة التعليمية و تلحق المتقدمات للقبول بمدارس الفصل الواحد بالصفوف التى تتناسب و مستواهن طبقاً لنتيجة اختبار تحديد المستوى.

و فى ضوء ما أسفرت عنه التجربة من ظهور فتيات يرغبن فى استكمال تعليمهن بالمرحلة الاعدادية العامة فقد تقرر عام ١٩٩٦ ان "تعتبر هذه النوعية من المدارس مرحلة منتهية فيما عدا اللآتى يظهرن تفوقاً ومهارة ورغبة فى استكمال التعليم فيمكن لهؤلاء الفتيات مواصلة الدراسة فى المدارس الإعدادية المهنية و الثانوية المهنية و يطبق عليهن عند التحاقهن بالمرحله الاعداديه فيما يتعلق بالغة الانجليزية ما نص عليه القرار رقم ٣٥٣بتاريخ ١٤/١١/١٩٩٥فى البند رقم "٢" بشأن الطالب الوافد من بلد لا يدرس اللغة الانجليزية"[١٩].
كما صدر القرار رقم ٦٢لسنة١٩٩٧ وتضمن أن "يخصص فصل أو أكثر بأحدى المدارس الإعدادية القريبة من تجمعات مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات و مدارس المجتمع لقبول خريجى هذه المدارس.[٢٠] ويرفع سن الحد الأقصى للقبول بالصف الأول من الحلقة الاعدادية بالنسبة لخريجى مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات و مدارس المجتمع إلى ١٨ (ثمانى عشرة سنة).[٢١]

وتؤكد وزارة التربية والتعليم على أن مدارس الفصل الواحد مدارس رسمية من صلب مرحلة التعليم الاساسي ولها نوعية خاصة.[٢٢]

خطة الدراسة:

فى ضوء القرارات المنظمة للعمل بمدارس الفصل الواحد للفتيات والتى نصت على أن تكون الدراسة نمطيه كالدراسه فى التعليم الابتدائى ويضاف اليها التدريبات المهنية والمشروعات الانتاجيه، فبدءاً من العام الدراسى ٩٧/ ٩٨ تقررت خطة الدراسة كما هو موضح فى الجدول التالى:-[٢٣]

جدول رقم (١)

يبين خطة الدراسة فى مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات

بداءا من العام الدراسى ٩٧/ ١٩٩٨

المـــــــاده	عــــــدد الحصــــص أسبوعيــــــاً				
	الصف الاول	الصف الثانى	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس
التربية الدينية	٢	٢	٢	٢	٢
اللغة العربية	١٠	١٠	١٠	٨	٨
الخط العربى	٢	٢	٢	١	١
اللغه الانجليزيه	-	-	-	٣	٣
الرياضيات	٦	٦	٦	٥	٥
العلوم	-	-	-	٢	٢
الدراسات الاجتماعية	-	-	-	٢	٢
التدريبات المهنية والمشروعات الانتاجيه	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥
جملة الحصص	٣٥	٣٥	٣٥	٣٨	٣٨

يتم تدريس اللغة الانجليزية فى الصف الخامس إعتبارا من العام الدراسى ١٩٩٨/ ١٩٩٩م

وفحص خطه الدراسة يشير إلى أن هذه الخطه تتطابق إلى حد كبير فى مقرراتها من المواد مع خطه التعليم الابتدائى وانها متضمنه كافه برامجه باستثناء بعض التخفيضات الضرورية لمواجهه احتياجات الوقت للتدريبات المهنية والمشروعات الانتاجيه.

وقد ترتب على هذه الخطه ضرورة توفير معلمات للصفين الرابع والخامس لتدريس اللغة الإنجليزية بدءا من العام ١٩٩٧/ ١٩٩٨ للصف الرابع.

معلمات مدارس الفصل الواحد للبنات

على الرغم من الاختلافات التى نجدها بين النظريات التربوية إلا أن هناك تسليما بأن المعلم يعتبر جزء من منظومه التعليم وهو العنصر المحرك والفاعل فى العمليه التربوية.

- وخاصه فى مدارس الفصل الواحد - حيث إنه المسئول الاول عن أدارتها على أسس علمية وفنية، وبشكل يجعلها قادرة على تحقيق الهدف فى النمو المتكامل للدارسات والإسهام فى إنجاز أهداف المجتمع، فقد أكدت بحوث ودراسات علم النفس التربوى الأثر الذى يمكن أن يتركه المعلم فى تلاميذه، حيث أنه العامل الأساسى فى تشكيل حياتهم المستقبلية كما أن المعلم يمكن

أن يلحق بتلاميذه الإضرار ويكون عاملاً من عوامل إتلاف عقولهم ونفسياتهم، كما أنه يمكن أن يكون عاملاً من عوامل حب التلاميذ له، وللتعليم بصفة عامة.[٢٤]

ومدرسة الفصل الواحد تعتمد فى فلسفتها على أن يقوم بالتدريس فيها معلمةً واحدةً أو اكثر لتلميذات ينتمين إلى مستويات عمرية مختلفة، وصفوف دراسية متعددة وهذا يتطلب فيمن يقوم بالتدريس بها سمات شخصية تقابل الأدوار والمهام والمسئوليات التى تقوم بها داخل مدرسة الفصل الواحد.[٢٥]

فمعلمة مدرسة الفصل الواحد يتطلب منها أن تقوم بالعديد من الأدوار والمهام والمسئوليات داخل المدرسة، فعليها أن توجه التلميذات نفسياً واجتماعياً، وتتفهم طبيعة نموهم، وتساعدهم على حل مشكلاتهم، وعلى اكتساب سلوكيات مقبولة، وان تكون على اتصال بأولياء الأمور والمجتمع المحلى، بالإضافة إلى قيامها بالاعمال الادارية داخل المدرسه.

اختيار معلمات مدرسة الفصل الواحد للبنات

فى ضوء ما وضع لهذه المدارس من أُهداف، وحرصاً على مواجهه الأسباب المؤدية لإنصراف الفتيات عن التعليم لوجود معلمين من الرجال فقد وضعت مجموعة من الإشتراطات الواجب مراعاتها عند اختيار معلمات هذه المدارس وهى:

ان تقوم بالتدريس فى هذه المدارس مدرسات فقط ويفضل من هن من نفس الكفر أو النجع.[٢٦]

– يختار لكل مدرسة مدرستين تربويتين إحداهما لتدريس المواد الثقافية والأخرى لتدريس مواد التكوين المهنى والمشروعات.

– أن تكون إحدى المدرستين على مستوى أعلى من المتوسط حتى يمكن أن تقوم بأعباء تدريس ماده اللغة الانجليزيه بعد تدريبها على ذلك.

– نظرا لأن دارسات مدارس الفصل الواحد أكبر عمرا من دارسات التعليم الابتدائى فيفضل أن تكون مدرساتهن ذات صفات شخصية وثقافية ومهارية عالية على أن تكن أكبر سنا من الدارسات حتى تحظين باحترامهن.

– يفضل من اجتزن التدريب الذى تعقده المديرية للتدريس فى مدارس الفصل الواحد.

– تعقد دورات تدريبية تنشيطية سنويا لمدرسات الفصل الواحد لرفع كفاءتهن وإطلاعهن على كل جديد فى هذا العمل وخاصة القرارات والنشرات الخاصة بعملهن إلى جانب كل ما يتعلق بالشئون المالية والإدارية.[٢٧]

– وتكون أنصبةَ هيئات التدريس هى ذات الأنْصبة المقررَة لمدرسى الحلقه الابتدائية.

- ضمانا لتحقيق العملية التربوية والتعليمية على أفضل مستوى فى مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات تعين مدرسة مواد ثقافية مؤهل عال لتدريس المواد الثقافية للصفين الرابع والخامس فى كل مدرسه من هذه المدارس.(٢٨)

- وفى ضوء احتياجات المدارس للعمال فقد تقرر تعيين عامل للقيام بحفظ وصيانة الأجهزة الموجودة بمدارس الفصل الواحد.(٢٩)

إدارة مدارس الفصل الواحد والاشراف عليها:

تنشأ إدارة عامه بالوزارة لهذه النوعية من المدارس يقابلها مدير إدارة فى المديريات ذات المستوى الأول ومدير مرحلة فى المديريات ذات المستوى الثانى ورئيس قسم فى المديريات ذات المستوى الثالث كما يتم تدبير عدد من الموجهين المتخصصين ويفضل من هم من نفس الكفر او العزبة.(٣٠)

تكون معدلات الاشراف والتوجيه لمدارس نظام الفصل الواحد كما يلى:(٣١)

عدد	
١	مدير إدارة بمديريات المستوى المتميز الأول.
١	مدير مرحلة بمديريات المستوى الثانى وإدارات المستوى الاول.
١	رئيس قسم بإدارات المستوى الثانى.
١	موجه قسم بإدارات المستوى الثالث.
١	موجه قسم لكل ٣٠ (ثلاثين فصلا) فى مناطق انشاء هذه المدارس بالمدن، ٢٠ (عشرين فصلا) فى غير المدن.

ويتولى شاغلو وظائف الإدارات كل فيما يخصه وفى نطاق إدارته أعمال التخطيط والمتابعة لهذه المدارس واعتماد خطط الموجهين ومتابعة تنفيذها وتقديم الاقتراحات اللازمة للنهوض بهذه المدارس وازالة جميع المعوقات التى تعترض هذا النظام، ويكون نصاب موجه مدارس الفصل الواحد عشر مدارس(٣٢).

الحوافز المقرره للعاملين بمدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات:-

يعد العمل فى مدارس الفصل الواحد من المهام التى تتطلب جهوداً غير عادية من معلمات هذه المدارس للأسباب الآتية:

أ- أن المدرسة تعمل بمفردها مع مجموعات غير متجانسة.

ب- الانتشار الواسع للمدارس وصعوبة الوصول إلى المدرسة.

جـ- متوسط العمر للدارسات يقترب من متوسط عمر المعلمات مما قد يشكل صعوبه للمعلمة في التدريس.

د- الأعباء الإضافية الملقاه على عائق المعلمه، (إدارية، مالية)

هـ- العمل المستمر طوال اليوم والعام الميلادى.

و- صعوبات التدريس للمستويات المتعدده، ولكبار السن.

ز- الاضطلاع بمهام التدريبات المهنية فى حالة وجود معلمة واحدة.

جـ- صعوبة الإتصال بالتوجية والمدرسة الأم وعقم الإجراءات الخاصه بالعهد والمشتريات.

لذا فقد قررت الوزاره تقديرا منها للدور الهام للعاملين فى هذه المدارس أن تصرف حوافز لهم كالأتى:(٣٣)

١- يصرف حافز ومكافأت انشطه ورياده قدره أربعون جنيها شهريا للفئات الاتيه من العاملين بمدارس نظام الفصل الواحد.

"مدير الإدارة أو مدير المرحلة أو رئيس القسم أو موجة القسم العاملين بإدارات المدارس ذات الفصل الواحد بالمديريات والادارات التعليمية بالمعدلات السابقة وهيئات التدريس بها" ولا يصرف هذا الحافز لغير هذه الفئات.

٢- لا يجوز الجمع بين هذا الحافز ومكافأت الانشطة والريادة المقررة بالقرار الوزارى رقم ٣٤ لسنة ١٩٨٨.

٣- تكون شروط استحقاق هذا الحافز هى ذات الشروط المقررة لصرف حوافز ومكافأت الانشطة والريادة العلمية المقررة بالقرار الوزارى رقم ٣٤ لسنة ١٩٨٨.

٤- فى حالة الاستعانة بمدرسين لسد العجز فى هذه المدارس تصرف لهم مكافأت من الحصص الزائدة طبقا للقرار الوزارى رقم ٢٣٣ لسنه ١٩٨٨ بشأن مكافأت الحصص الاضافية والفترات المسائية.

نص القرار الوزارى رقم ٢٢ فى ١٧/ ١/ ١٩٩٥ بشأن مكافأة العاملين بالمدارس التى تطبق نظام اليوم الكامل أن يطبق على مدارس الفصل الواحد.

الكفاءه الداخليه لمدارس الفصل الواحد:-

فى العام الدراسى ٩٢/ ٩٣ كانت هناك حوالى ٦٢٥ مدرسه فصل واحد موزعة على سبعه عشر محافظة وتركزت هذه المدارس فى محافظتى الاسكندرية بواقع ١٨٦، والمنوفيه بواقع ١٣٦ مدرسه فصل واحد.

ومنذ صدور القرار رقم ٢٥٥ فى سنه ١٩٩٣ اعيد تنظيم مدارس الفصل الواحد واصبحت المدارس المنشأة بهذا القرار تختص بالفتيات فقط وقد لاقت هذه المدارس اهتمام

كبير من جانب الوزارة وبلغ عدد المدارس فى عام ٩٣ / ٩٤ (٤١٨ مدرسة) وفيما يلى جدول يوضح النمو فى أعداد مدارس الفصل الواحد والمقيدات فيها.[٣٤]

جدول رقم (٢)

يبين النمو فى أعداد مدارس الفصل الواحد وعدد المقيدات فيها

العام الدراسى	عدد المدارس		عدد الدارسات	
	ك	نسبه الزياده ٪	ك	٪
٩٣/ ١٩٩٤	٤١٨	–	٢٩٢٦	–
٩٤/ ١٩٩٥	٩١٧	٪١١٩	٧٨٣٣	٪١٦٨
٩٥/ ١٩٩٦	١٤٥٤	٪٥٨	١٥٧٩٢	٪١٠٢
٩٦/ ١٩٩٧	١٥٩٤	٪١٠	٢٤١٤٤	٪٥٢

من بيانات الجدول السابق يتضح أنه فى عام ٩٤/ ٩٥ بلغت الزيادة فى أعداد المدارس أقصى نسبة لها حيث كانت ١١٩٪ فى حين أنها قد انخفضت فى عام ١٩٩٥/ ١٩٩٦ ولم تتعدى ١٠٪ فى عام ٩٦/ ٩٧ علما بأن العدد المستهدف من هذه المدارس وفقاً للقرار ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣ هو ٣٠٠٠ مدرسة.

أما أعداد الدارسات فقد بلغت فى ٩٣/ ٩٤ عدد ٢٩٢٦ دارسه، وإزداد عدد الدارسات فى عام ٩٤/ ٩٥ بنسبه ١٦٨٪ عن العام السابق له. إلا إن معدلات النمو بدأت فى الانخفاض لتصل فى عام ٩٦/ ٩٧ إلى ٥٢٪ ورغم أن هذه المعدلات عاليه (١٦٨٪، ٥٢٪) إلا إن مشكل تسرب الإناث والحاجة إلى مثل هذه الصيغه الناجحة كان يتطلب إتخاذ حزمة من الإجراءات لتسريع عمليات انشاء هذه المدارس وفقا لتصور مخطط عن توزيعها فى الأماكن المحرومة.

أما عن توزيعات مدارس الفصل الواحد على محافظات الجمهورية فالجدول التالى يوضح تلك التوزيعات.

جدول رقم (٣)
يبين توزيعات مدارس الفصل الواحد
خلال العام الدراسي ٩٦/٩٧ [٣٥]

م	المحافظة	نوع المدرسة		الجملة		عدد الدارسات				الجملة		عدد المدارس				العجز فى المدرسات
		مؤقت	جديد	ك	٪	أول	ثاني	ثالث	رابع	ك	٪	١	٢	٣	٤	
١	الاسكندرية	٣١	–	٣١	٢	١٤٣	٢٢٧	١٩٣	–	٥٦٣	٢	٣١	٣١	٣١	–	–
٢	البحيرة	٤٢	٤٢	٨٤	٥	٥٢٢	٤٤٦	٢٩٥	١٣٨	١٤٠١	٦	٧٥	٦٥	٤٤	٢٢	٣٠
٣	الغربية	٦٠	٣٥	٩٥	٦	٢٤٢	٥٣١	٣٧١	١٨٣	١٣٢٧	٥	٧٤	٨٥	٧٤	٣٩	١٤
٤	كفر الشيخ	٤	٦	١٠	١	–	٦٥	١٩	–	٨٤	١	–	١٠	٣	–	–
٥	المنوفية	٢٠	٦	٢٦	٢	٥٩	٩٥	١١٣	٧٠	٣٣٧	١	١٨	٢٢	٢٣	١٥	–
٦	القليوبية	٢١	–	٢١	١	٧٣	١١٥	١٢٨	١٤	٣٣٠	١	١٩	٢١	٢١	٢	–
٧	الدقهلية	٢٣٤	٩٧	٣٣١	٢١	١٦٦٥	١٦٧٨	١٣٥١	٨٠٧	٥٥٠١	٢٣	٣٢٣	٣٢٠	٢٦٥	١٨٣	٢٠
٨	دمياط	٢٧	٨	٣٥	٢	٥٩	١٧٠	٨٤	٩	٣٢٢	١	٢٠	٣٤	١٦	٢	٤
٩	الشرقية	٢٧٢	١٦	٢٨٨	١٨	١٦٣٦	١٦٩٨	٨١٣	١٠٢	٤٢٤٩	١٨	٢٧٣	٢٥٥	١٢٨	١٦	٤
١٠	بورسعيد	٦	٧	١٣	١	٥٤	٦٨	٥١	–	١٧٣	١	١٠	١١	٨	–	–
١١	الاسماعيلية	٢	٣٨	٤٠	٣	١٤١	١٦٧	١٦٩	٥٥	٥٣٢	٢	٣٦	٣٢	٢٣	١٥	٢
١٢	الجيزة	–	٤٩	٤٩	٣	٤١٨	٣٤٩	٧٧	٢١	٨٦٥	٤	٤٩	٣٢	١١	٣	١٠
١٣	الفيوم	٦	٦٣	٦٩	٤	٤٤٤	٤٦٢	٧٦	٦٧	١٠٤٩	٤	٦٨	٦٧	١١	١١	٢
١٤	بني سويف	٣٣	٦١	٩٤	٦	٦٦٩	٥٩٧	٤٠٨	٢٥٨	١٩٣٢	٨	٩٤	٨٢	٥٥	٤٥	٢
١٥	المنيا	–	٦٧	٦٧	٤	٤٥٩	٤٥٠	٨٢	٢١	١٠٠٩	٤	٦٧	٦٥	١٢	٣	–
١٦	أسيوط	٢	١٢١	١٢٣	٨	٨٥٤	٧٥٦	١٩٦	١٢	١٨١٨	٨	١٢٢	١٠٨	٢٧	٢	–
١٧	سوهاج	١	٥٨	٥٩	٤	٤١٠	٩٠	٦٢	–	٥٦٢	٢	٥٩	١٢	٩	–	٣٢
١٨	الأقصر	١٠	٨	١٨	١	٧٣	٥٣	٥٢	٦١	٢٣٩	١	١٢	٩	٩	٩	–
١٩	قنا	–	٦٠	٦٠	٤	٣٧٧	٢٥٧	٧	٧	٦٤٨	٣	٥٥	٣٧	١	١	٦
٢٠	أسوان	١	٢٤	٢٥	٢	١٠٢	١٠٣	١٣٠	–	٣٣٥	١	١٧	١٩	٢١	–	–
٢١	مطروح	–	٥٦	٥٦	٤	٣٨٦	٣٣٥	١٤٧	–	٨٦٨	٤	٥٣	٤٧	٢١	–	٣٨
	الجملة	٧٧٢	٨٢٢	١٥٩٤	٪١٠٠	٨٧٨٣	٨٧١٢	٤٨٢٤	١٨٢٥	٢٤١٤٤	١٤٧٥	٪١٠٠	١٣٦٤	٢٢٩٩	٣٦٨	١٦٤

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:

- تتوزع مدارس الفصل الواحد للفتيات على عدد ٢١ محافظة. ولا توجد مدارس فصل واحد فى كل من محافظة [القاهرة، السويس، الوادى الجديد، البحر الاحمر، شمال سيناء، جنوب سيناء]. وباستثناء محافظة القاهرة لوصول الخدمه التعليمية بها فى كل الأحياء تقريباً، يظل هناك تساؤلاً هاماً: هل هذه المحافظات لا تعانى من الأمية بين الاناث؟ والإجابة أن توزيعات الأمية تشير إلى أن هذه المحافظات، من المحافظات ذات الكثافة السكانية المنخفضه وأن توزيعات السكان منتشره على مساحات واسعه مما يجعل وجود تجمعات للأميات من الإناث تكفى لقيام مدرسة ذات فصل واحد فيها أمر عسير يتطلب إتخاذ إجراءات تتلائم مع طبيعة هذه التجمعات تحقيقاً للهدف العام لهذه المدارس من سد منابع الأميه بين الفتيات.
- كما تشير بيانات الجدول إلى أن محافظة الدقهلية يتواجد بها نسبه ٢٣٪ من جمله مدارس الفصل الواحد، وتلي ذلك محافظة الشرقية بنسبه مقدارها ١٨٪.
- اما عن توزيعات الفتيات على سنوات الدراسة: فالجدول يشير إلى بعض الملاحظات منها:-
- أن محافظة كفر الشيخ لم يلتحق بالصف الأول أى فتاة ولا يوجد بها سوى عشر فصول للصف الثانى وثلاثه للصف الرابع... مما يعنى أن هناك تراجع فى الإقبال على هذه المدارس.
- اما فى محافظة المنوفية فيوجد نسبة ٣٠٪ من مدارسها لم يلتحق بالصف الأول بها أحد.
- وفى محافظة دمياط بلغت نسبه عدم وجود فتيات بالصف الأول ٤٢٪.
- أما الأقصر فإن فصول الصف الاول متواجده فى المدارس تمثل نسبه ٦٦٪.

أن الإهتمام بعرض نسبة الفصول فى الصف الأول إنما يقصد منه التعرف على فعالية الإجراءات الحافزة للإلتحاق بهذه المدارس.. وقد يكون خلو هذه الفصول ناجماعن تقييم مستوى الدارسات بمستوى أعلى وهو أمر قد يكون مقبول فى ضوء أهداف هذه المدارس ونظامها.

- أما عن الكفاية الكمية للمعلمات والأجهزة الاشرافيه فى مدارس الفصل الواحد فالجدول التالى يشير إلى توزيعات المدرسات والأجهزة الإشرافية لمدارس الفصل الواحد.[٣٦]

جدول رقم (٤)

يبين الموقف التعليمى لمدارس الفصل الواحد على مستوى الجمهورية ١٩٩٧/٩٦

	عدد مدارس سنة ١٩٩٦م			عدد الدارسات سنة ١٩٩٦م				عدد مدرسات سنة ١٩٩٦م			الأجهـــــــزة الإشـــــرافية ١٩٩٦م						
	جديد	مؤقت	جملة	أول	ثاني	ثالث	جملة	ثقافي	مهني	جملة	مدير	مدير م	رئيس قسم	موجه	وكيل قسم	ناظر	جملة
الاسكندرية	–	٢٢	٣٢	١٤٨	٢١٣	–	٣٦١	٣٢	٣٢	٦٤	١	٦	١٣	–	١٧	–	٣٧
البحيرة	١٧	٦٩	٨٦	٥٤٢	٢٥١	١٥٢	٩٤٥	٧٥	٥٤	١٢٩	١	٢	٧	١٣	٥	–	٢٨
الغربية	١٩	١٢٤	١٤٣	٨٥٥	٧٣٧	٤٩٧	١٠٨٩	١٤٠	١٣٧	٢٧٧	–	٥	٥	٢٠	–	–	٣٠
كفر الشيخ	–	٧	٧	٣٥	١٢	–	٤٧	٥	٥	١٠	١	–	–	٦	١	–	٨
المنوفية	–	٢٣	٢٣	٤٢	١٢٦	٩٢	٢٦٠	٢٣	٢٣	٤٦	١	٢	١	٩	–	–	١٣
القليوبية	–	٢١	٢١	١٠٩	١٣٤	١٤	٢٥٧	٢٠	٢٠	٤٠	١	٤	٨	٣	١	–	١٧
الدقهلية	٤٦	٢٧٦	٣٢٢	٦٤٥	١٤٠٧	١٠٧٥	٤٧٧	٢١٨	٣٩٥	٦١٣	–	٩	١٥	٣٥	٤	١	٦٤
دمياط	٦	٢٩	٣٥	١٧٢	١١٣	١٣	٢٩٨	٣٤	٣٠	٦٤	١	٤	٧	٤	–	–	١٦
الشرقية	٢	٢٥٠	٢٥٢	١٥٤٧	٨٤٩	١١٩	٢٥١٥	٢٥٣	٢٤٦	٤٩٩	–	٥	٥	١٨	–	١	٢٩
بورسعيد	٥	٦	١٣	٧٧	٤٧	–	١٢٤	٧	١١	١٨	١	٣	٢	١	–	–	٧
الاسماعيلية	٣٣	٣	٤٣	١١٨	١٤٣	٨٩	٣٥٠	٢٥	٢٥	٥٠	١	–	٢	٤	–	–	٧
الجيزة	٢٩	–	٥٠	١٣٣	٥٦	٢١	٢١٠	١٦	١٦	٣٢	١	–	٢	٦	–	–	٩
الفيوم	٦٤	٦	٧٠	٣٥٤	٧٤	٧١	٤٩٩	٤٦	٤٦	٩٢	١	١	٤	٤	–	–	١٠
بني سويف	٤٨	٣٧	٨٥	٥٣٨	٣٤٢	٢٨٠	١١٦٠	٨٢	٧٦	١٥٨	١	٤	١٠	١٥	١	–	٣١
المنيا	٦٤	–	٦٤	٤٣٩	٨٣	٢١	٥٤٣	٦٣	٦٣	١٢٦	–	٥	١٢	٨	١	–	٢٦
أسيوط	٩٧	٦	١٠٣	٧١١	١٨٩	٧	١٠٧	١٠١	١٠٣	٢٠٤	١	٤	٩	٤٧	–	–	٦١
سوهاج	١٣	١	١٤	٩٣	٦٢	–	١٥٥	١١	١١	٢٢	١	٣	٦	٤	–	–	١٤
قنا	٤٠	–	٤٠	١٨٩	١٤	١٤	٢١٧	٢٢	٢٠	٤٢	–	١	٥	١٩	–	٤	٢٩
أسوان	٢٠	٦	٢٦	١١٤	١٣٥	–	٢٤٩	٢٢	٢٤	٤٦	١	٢	٢	٦	٣	٢	١٦
مطروح	٤٧	–	٤٧	٢٦٣	١٥٤	–	٤١٧	٤٥	٣٦	٨١	١	١	١	٨	–	–	١١
الأقصـــر	–	٨	٨	١٨	٤٩	٤٥	١١٢	٨	٨	١٦	–	–	١	٢	–	–	٣
المجموع	٥٥٢	٩٠٤	١٤٥٤	٨١٤٢	٥١٩٠	٢٤٦٠	١٥٧٩٢	١٣٤٨	١٢٨١	٢٦٢٩	١٥	٦١	١١٧	٢٣٢	٣٣	٨	٤٦٦

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:

- بلغ عدد الدارسات فى العام الدراس (٩٥/ ٩٦) ١٥٧٩٢ فتاة.
- بلغ عدد المعلمات (ثقافى ١٣٤٨، مهنى ١٢٨١ معلمه).
- بلغت إعداد العاملين بالاجهزه الاشرافيه ٤٦٦ مشرفا

من البيانات السابقة نستنتج ما يلى:

أ- ان معدل معلمه / طالبه فى المواد الثقافية والمهنية يقدر بمعلمة / ١٢ فتاه لكل منهما.

ب – المعدل العام معلمة/ فتاة فى مدارس الفصل الواحد هو معلمة / ٦ فتيات.

جـ – أما نصيب المعلمة من الاجهزة الإشرافية فيقدر بحوالى مشرف / خمسه معلمات وكذلك مشرف / ٣٤ فتاه.

وبتحليل هذه البيانات من منظور الكفاءة نجد أن كلفة الفتاة من حيث استخدامات القوى البشرية – وهى أعلى كلفه فى النظام– كلفة عالية وفق مقاييس الكلفة المتوسطة (١/ ٢٠ فتاة)، ويتضح كذلك أن الاجهزة الإشرافية عالية الكلفة ايضا مشرف/ ٥ معلمات.

واذا كانت حسابات الكفاءة فى هذا المجال تشير إلى إنخفاض الكفاءة، إلا أن طبيعة هذه المدارس والهدف من وجودها يمكن ان يحيل الرؤية إلى هذه المدخلات إلى مزايا حيث أن لمواجهه أميه الفتيات عوائد قد تفوق بكثير أى انفاقات على مواجهتها.

- أما الجزء الهام فى تحليل هذه الكفاءة يتمثل فى الاستخدامات الرشيدة للعناصر المتوافرة فى النظام (معلمات – مشرفون) حيث أن المؤشرات الكمية تشير إلى كفايتها ولكن الواقع يشير إلى ان هناك معوقات تحد من الاستخدام الكفء لهذه الإمكانات مثل (التحفيز الناجح، تدبير وسائل مواصلات، توفير البيئة التعليمية المناسبة – تكييف المواد التعليمية والكتب مع متطلبات الدارسات، إيجاد نظام كفء للاتصال، التدريب الفعال، المتابعة العلمية والجادة للعمل، التقويم والمحاسبية على الإنتاج).

تقييم الكفاءة الداخلية لمدارس الفصل الواحد للفتيات

في ضوء ما تم عرضه في الفصل السابق من هذه الدراسة ،عن الكفـــاءة ومفهومـــها وأساليب تقديرها(البعد الكمي للكفاءة)، وفي ضوء البيانات المتاحة عـــن معـــدلات الــترفيع والرسوب ومن خلال البيانات التي جمعها الباحث خلال الزيارات الميدانية عن تلك المـــدارس. فيما يلي بيان لبعض المؤشرات التي سيتم الاستعانة بها لتقييم الكفاءة الداخلية لمدارس الفصل الواحد للفتيات:

أولا : معدل البقاء في الدراسة حتى الصف الخامس

القصد من استخدام هذا المؤشر الوقوف على النسبة المئوية للدارسات آلاتي يصلن فعلا إلى الصف الخامس من كل فوج من الدارسات الملتحقات بالصف الأول الابتدائي في سنة ما .

كما يقصد من هذا المؤشر تقييم قدرة مدارس الفصل الواحد على الاحتفاظ بالدراســـات فيـــها و كفاءتها الداخلية ، وهو يشير من جهة أخرى إلى معدل التسرب قبل بلوغ الصف الخامس، على افـتراض أن من يصلن إلى الصف الخامس يكن قد تملكن الحد الضروري من المهارات الأساسية للتعليم (القـــراءة والكتابة والحساب).

ويحسب هذا المؤشر من خلال قسمة عدد الدارسات المنتميات إلى فوج معين واللاتـــــي اكملن الصف الرابع وبلغن الصف الخامس من الفوج الأصلي للدارسات (الملتحقات معـــا فـــي الصف الأول[٣٧].

ثانيا : معامل الكفاءة

(العدد المثالي من السنوات للدارسات الذي يحتاجه فوج منهن لاتمام الدراسة في المرحلـــة الابتدائيـــة ، ويعبر عنه كنسبة مئوية من العدد الفعلي للسنوات للدارسات) [٣٨].

والغرض من هذا المؤشر التعرف على عدد السنوات المقررة لإنهاء المرحلة الابتدائيـــة كنسبة مئوية من معدل عدد السنوات الفعلية التي يقضيها فوج معين من الدارسات لإنـــهاء هـــذه المرحلة . ومعامل الكفاءة هو مؤشر مركب للكفاءة الداخلية للنظام التعليمي ، وهو يلخص عواقب إعادة الصفوف و التسرب على كفاءة العملية التعليمية في إنتاج الخريجين .

ويمثل معامل الكفاءة النسبة التبادلية بين المدخلات و المخرجات التي كثيرا ما تستخدم كمؤشر بديل للكفاءة الداخلية.

ويقدر معامل الكفاءة بقسمة عدد السنوات المقررة لإنهاء المرحلة الابتدائية على العدد الفعلي للسنوات الذي يستغرقه فوج معين من الدارسات لإنهاء هذه المرحلة ويضرب الناتج في ١٠٠ .

تقييم الكفاءة الداخلية بواسطة تحليل الأفواج

يستخدم في تقييم الكفاءة و الهدر في التعليم تقنيات شبيهة بالتقنيات المستخدمة في تحليل الأفواج في سياق الديموجرافيي.

وقد سبق الإشارة إلى انه توجد ثلاث طرق لتحليل الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي بأسلوب تدفق أفواج التلاميذ،تبعا لنوع البيانات المجمعة وهذه الطرق تتمثل في الفوج الحقيقي والفوج الظاهري ، والفوج الذي أعيد بناؤه.

ومن المتفق عليه أن الطريقة المثلى للحصول على تقييم دقيق للهدر التعليمي هي استخدام أسلوب الفوج الحقيقي. و يقتضي ذلك إجراء دراسة طولية (تتبعيه) لرصد التقدم الذي يحرزه فوج مختار من التلاميذ عبر الصفوف الدراسية على امتداد سنوات سابقة .غير أن أسلوب الفوج الحقيقي أسلوب مكلف و مستهلك للوقت و يقتضي توافر سجلات مدرسية جيدة و موثقة وتحتوى على معلومات عن كل دارسة، وهو أمر غير متاح في هذه الدراسة، نظرا لعدم توافر تلك الأمور. وفي ضوء ذلك سيتم اتباع أسلوب تقييم الكفاءة الداخلية بالاستناد إلى البيانات المتوافرة عن التسجيل بحسب الصفوف على امتداد سنتين متتاليتين [١٩٩٧-١٩٩٨] مع استخدام أسلوب الفوج الظاهري أو أسلوب الفوج المعاد بناؤه.

ونظرا لتعذر الحصول البيانات الخاصة بمعيدي الصفوف.ووفق الأسلوب المتبع في الفوج الظاهري سيتم المقارنة بين القيد في الصف الأول في سنة [١٩٩٣] بنظيره في الصفوف المتتالية أثناء السنوات المتعاقبة،ويفترض أن النقص الحاصل من كل صف إلى الصف الذي يليه يناظر الهدر ، وهو يسفر عن تقديرات تقريبية إلى حد كبير عن التسرب، وتتمثل نقطة الضعف الرئيسية في هذا الأسلوب أنه يفترض أن التلاميذ إما يرفعون أو يتسربون من النظام التعليمي، ويغفل ببساطة عامل إعادة الصفوف على الرغم من أهميته البالغة.ومن جهة أخرى فان هذا الأسلوب يناسب كثيرا الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي التي يطبق فيها مبدأ الترفيع التلقائي من صف إلى صف، وسوف يطبق هذا الأسلوب على دارسات الصف الأول لعام (١٩٩٣) فقط لتوافر البيانات عنه وقت إجراء الدراسة.

بالإضافة إلى ذلك سوف يستخدم الباحث **أسلوب الفوج المعاد بناؤه** والذي يتميز باعتماد أقل على البيانات المفصلة الممتدة على فترة من الزمن. وسيعتمد على بيانات القيد بحسب الصف

لسنتي [١٩٩٧و١٩٩٨] بالإضافة إلى البيانات الخاصة بمعيدي الصفوف بحسب الصف من السنة الأولى إلى السنة الثانية، وذلك للتمكين من الحصول على تقدير لثلاثة معدلات تدفق رئيسية وهي الترفيع و إعادة الصفوف والتسرب. وبناءا على ذلك يمكن تحليل هذه المعدلات بحسب الصف لدراسة انساق إعادة الصفوف والتسرب، واستخدامها لإعادة بناء تدفق فوج من التلاميذ لاستخراج المؤشرات الأخرى للكفاءة الداخلية.

ومنهجية نموذج تدفق الفوج المعاد بناؤه تنهض على مفهوم أساسي مؤداه انه بالنسبة للتلاميذ المسجلين في صف معين في سنة معينة، لايمكن أن توجد إلا ثلاثة احتمالات:

(ا) سيرفع بعضهم إلى الصف الأعلى في العام الدراسي التالي.

(ب) سيعيد آخرون نفس الصف في العام الدراسة التالي.

(ج) سينقطع التلاميذ الباقون عن الدراسة قبل إتمامها أثناء العام الدراسي الحالي.

جدول يبين أفواج الدارسات بمدارس الفصل الواحد

للفتيات خلال الفترة ١٩٩٣-١٩٩٨[٣٩]

	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
المستجدون ٩٣	٢٩٢٦					
المستجدون ٩٤	٥٢٥١	٢٥٨٢				
المستجدون ٩٥	٨١٤٢	٥١٩٠	٢٤٦٠			
المستجدون ٩٦	٨٧٨٣	٨٧١٢	٤٨٢٨	١٨٢٥		
المستجدون ٩٧	٩٥٤٣	٨٣٠٠	٨٣٧٣	٤٩٧٣	١٣٥٠	
المستجدون ٩٨	٩١٢٠	٨٥١٤	٧١١٨	٧٢٦٧	٤٢١٣	١١٢٥
معيدو الصف٩٧/٩٨	٣٢٤	٦١٤	٥١١	٢٤٤	٦٩	٢٢٦
النسبة المئوية للإعادة*	٣.٤	٧.٤	٦.١	٤.٩	٥.١	٢٠.١
النسبة المئوية للتسرب	٧.٤	٦.٨	٧.١	١٠.٣	١١.٥	١٤.٤
النسبة المئوية للنجاح	٨٩.٢	٨٥.٨	٨٦.٨	٨٤.٨	٨٣.٤	٦٥.٥

* تم حساب النسبة من خلال البيانات التي جمعها الباحث من عينة الدراسة لتعذر الحصول عليها.

واستنادا إلى منهجية نموذج تدفق الفوج المعاد بناؤه ،تتيح البيانات الـــواردة أعـــلاه حساب معدلات التدفق الثلاثة.مثال ذلك انه من ٩٥٤٣ دارسة المسجلات في الصـــف الأول في ١٩٩٧ .

- أعاد٣٢٤ دارسة الصف الأول في ١٩٩٨،أي بنسبة ٣,٤٪.
- رفع ٨٥١٤دارسة،أي بنسبة ٨٩,٢٪.
- تسرب ٦٧٥دارسة،أي بنسبة ٧,٤٪.

معدلات التدفق الرئيسية

ومن خلال تطبيق نفس النوع من الحساب على أساس صف بصف،يمكن الحصول علـــى معدلات التدفق التالية بحسب الصف وفق ما هو موضح في الجدول التالي.

جدول يوضح معدلات التدفق بين الصفوف

الصفوف	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
معدلاتالترفيع	٣.٤	٧.٤	٦.١	٤.٩	٥.١	٢٠.١
معدلات إعادة الصفوف*	٧.٤	٦.٨	٧.١	١٠.٣	١١.٥	١٤.٤
معدلات التسرب	٨٩.٢	٨٥.٨	٨٦.٨	٨٤.٨	٨٣.٤	٦٥.٥

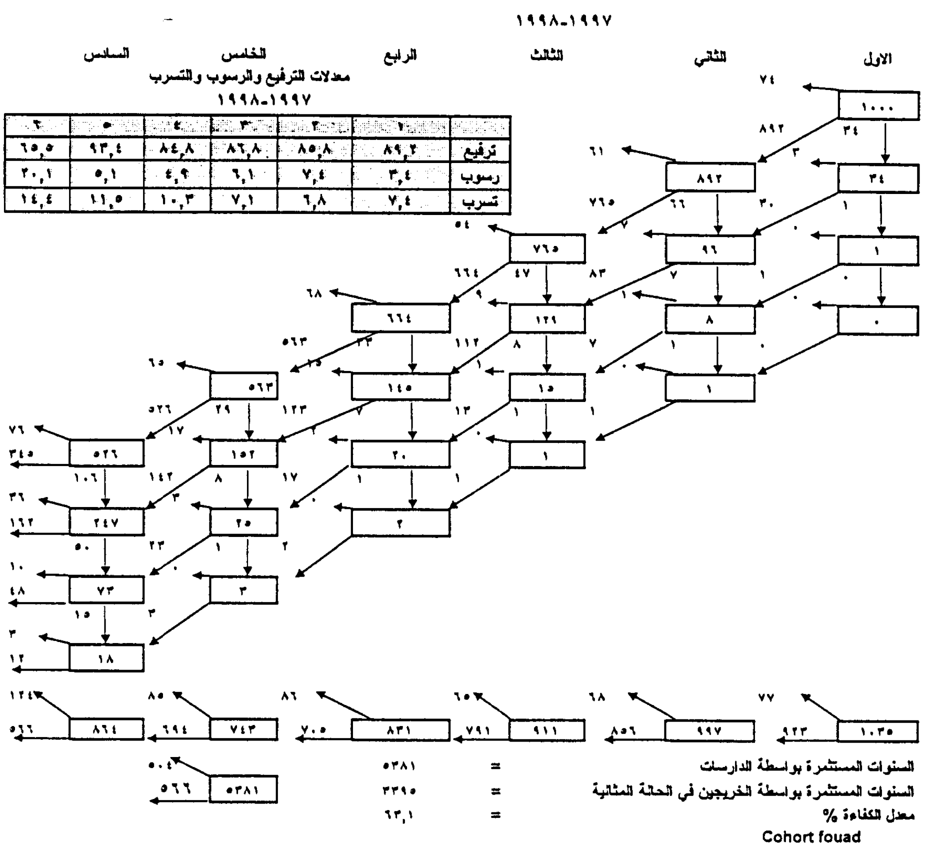
* تم حساب النسبة من خلال بيانات التي جمعها الباحث من عينة الدراسة لتعذر الحصول عليها.

إعادة بناء التدفق للمدارس الفصل الواحد للفتيات:

بالاستناد إلى معدلات التدفق الواردة بالجدول،يمكن بناء تدفق فوج وهمـــي مـــن ١٠٠٠ دارسة عبر مرحلة التعليم الابتدائي،وذلك على **أساس ثلاثة افتراضات:**

الكفاءة الداخلية لمدارس الفصل الواحد للفتيات

١٩٩٨-١٩٩٧



معدلات الترفيع والرسوب والتسرب

١٩٩٨-١٩٩٧

	١	٢	٣	٤	٥	٦
ترفيع	٨٩,٢	٨٥,٨	٨٦,٨	٨٤,٨	٩٣,٤	٦٥,٥
رسوب	٣,٤	٧,٤	٦,١	٤,٩	٥,١	٢٠,١
تسرب	٧,٤	٦,٨	٧,١	١٠,٣	١١,٥	١٤,٤

السنوات المستثمرة بواسطة الدارسات = ٥٣٨١

السنوات المستثمرة بواسطة الخريجين في الحالة المثالية = ٣٣٩٥

معدل الكفاءة % = ٦٣,١

Cohort fouad

أ. أنه ستنطبق،على أي صف معين،نفس معدلات إعادة الصفوف والترفيع و التسرب بغض النظر عما إذا كان الدارسة قد وصل إلى هذا الصف مباشرة أو بعد إعادة صف أو اكثر(فرضية السلوك المتجانس).

ب. أنه لن يكون هناك تلاميذ إضافيين(ملتحقون جدد) في أي من السنوات اللاحقة أثناء عمر الفوج،زيادة على الفوج الأصلي المكون من ١٠٠٠ دارسة.

ج. عدد المرات التي تتاح فيها للدارسة إعادة الصف يجب أن يكون محددا بوضوح. (أنظر الشكل التوضيحي الافتراضي لتدفق فوج مدارس الفصل الواحد للفتيات)

يمكن استخلاص عدد من الملاحظات الهامة من هذا الشكل التوضيحي:

- تخرج من المرحلة الدراسية دون رسوب عدد ٥٢٦ دارسة دون إعادة للصف
- تخرج من المرحلة الدراسية بعد إعادة صف دراسي واحد ٢٤٧ دارسة .
- تخرج من المرحلة الدراسية بعد إعادة صفان دراسيان ٧٣ دارسة .
- تخرج من المرحلة الدراسية بعد إعادة ثلاثة صفوف دراسية ١٨ دارسة .

معدلات البقاء في الدراسة

من بيانات شكل التدفق يمكن حساب المؤشرات الخاصة بالكفاءة الداخلية ومعدلات البقاء في الدراسة بحسب الصف يتضح ما يلي:

- انتقل إلى الصف الثاني عدد ٨٩٢ دارسة من ١٠٠٠ دارسة التحقن بالصف الأول بنسبة(٨٩,٢ ٪) .
- استهلك الفوج سنوات إضافية قدرها٥٣٨١ سنة لإنتاج عدد ٥٦٦ دارسة بمعامل كفاءة قدره (٦٣.١٪) - [المعامل المثالي هو الواحد الصحيح] . وهذا يعني أن متوسط سنوات الدراسة حوالي ٩,٥ سنة، مقابل ٦سنوات في الحالة المثالية للدارسة.

بعض المشكلات التي تؤثر على كفاءة مدارس الفصل الواحد

تشير تقارير المتابعة الفنية لمدارس الفصل الواحد إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر على كفاءة مدارس الفصل الواحد نعرض لبعض منها فيما يلي[٣٨] :-

١- مشكلات خاصه بالدارسات:-

أ- ارتفاع نسبه الفتيات بصورة عامة.

ب- ارتفاع معدلات التسرب فى الصف الأول.

جـ- انخفاض مستوى الدارسات العلمى..

د- شكوى الدارسات من عدم إفادتهم من الخدمة الطبية (التأمين الصحى) المقدمة لهم لأسباب إدارية.

هـ- إسناد التدريس فى بعض الإدارات لخريجات دبلوم صنايع دون تدريبهن.

٢- مشكلات خاصه بالمعلمات والموجهين:-

أ- العجز الكمى فى المعلمات وخاصه للصف الرابع.

ب- نقص الكفايات الخاصه بتحضير الدروس والتعامل مع المجموعات متعددة المستويات.

جـ- الانخفاض الشديد فى مستوى وفاعلية تدريس اللغة الانجليزية.

هـ- نقص الكفايات لدى المعلمات الخاصة باستخدام الأجهزة وصيانتها.

و- العجز فى موجهى اللغة الانجليزية والاقتصاد المنزلى.

ز- المتابعة الفنية للمدارس تفتقد إلى الجدية والاستمرارية.

٣- الوسائل التعليمية والأجهزة والمعدات:-

- القصور فى توافر الأجهزه والمعدات.

- غياب التنسيق فى توزيع الأجهزة (بعض المدارس مكدس بها أجهز، والبعض الآخر يشكون ندرتها).

- ندره الوسائل التعليمية. والمتوافره منها استخداماتها محدودة من قبل المعلمات.

٤- المبانى المدرسية:-

- قصور إمكانات المبانى القديمة أو المؤقتة فى مواجهة الاحتياجات التعليمية لمدارس الفصل الواحد.

- لا يتوافر فى بعض المدارس حتى عام ٩٧/ ١٩٩٨ لا مياه ولا كهرباء.

- القصور فى إجراءات الصيانة الدورية وانخفاض مستوى النظافة بالمدارس.

- لا توجد أماكن تستخدم كمخازن للمدرسة أو مكان للعامل.

- حرم المدارس غير محدد لعدم وجود أسوار.

- النموذج الحالى لمدرسة الفصل الواحد يحتاج إلى دراسة لتطويرة بما يتلاءم واحتياجات هذه النوعيةمن المدارس.

٥- مشكلات تتعلق بالتغذية المدرسية:-

- التغذية إما متعثرة أو غير منفذة بشكل عام فى المدارس.

٦- مشكلات لتعلق بالجوانب الإدارية:-

- مازالت بعض المديريات لم تستكمل هيا كلها الإدارية لمدارس الفصل الواحد طبقا للقرار ٢٥٥ لسنه ١٩٩٣.

- عدم توافر العمال اللازمين للعهدة أو الحراسة الليلية مما يعرض هذه المدارس للسرقات لوجودها فى مناطق نائية.

١- عفاف هشام خليل، مرجع سابق، صـ ١٢.

٢- المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، تقرير عن متابعة مشروع مدرسة الفصل الواحد عن عامى ٧٥/ ٧٦، ٧٦/ ٧٧- الدورة الخامسة ٧ / ١٩٧٨، ص.ص (١٩٠: ١٩٣).

٣- المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، محو الأمية وتعليم الكبار، الدورة الاولى، يونيو - سبتمبر، ١٩٧٤، صـ ٢٩.

٤- المرجع السابق، صـ ٣٠.

٥- المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، تقرير الدورة الخامسة، اكتوبر ٧٧. يوليو ٧٨، ص ص. ١٨٧: ٢٠٦.

٦- المركز القومى للبحوث التربوية، تقويم مدرسة الفصل الواحد، مرجع سابق، ص ٣.

٧- الامم المتحده، برنامج الامم المتحده الإنمائى، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥، القاهرة، دار العالم العربى للطباعة، ١٩٩٥، صـ ٢٩.

٨- المرجع السابق، صـ ٣٠.

٩- جاك ديلور، التعلم ذلك الكنز الكامن، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرون، تعريب. جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، ١٩٩٧، صـ ١٤٥.

١٠- وزارة التربية والتعليم، التعليم للجميع فى جمهورية مصر العربية، اجتماعات الدول التسع حول التعليم للجميع، ١٦- ١٨ سبتمبر ١٩٩٧، صـ ٢٩.

١١- وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣، مرجع سابق مادة رقم (١).

١٢- كوثر حسين كوجك وأخرون، مرجع سابق، ص.ص ٧٠: ٧١.

١٣- وزارة التربية والتعليم، الادارة العامة لمدارس الفصل الواحد، توجيهات عامة لمدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات ١٩٩٧- ١٩٩٨، صـ٥.

١٤- وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم ٢٥٥، مرجع سابق، مادة (١١).

١٥- المرجع السابق، مادة ١٢.

١٦- المرجع السابق، مادة ١٣.

١٧- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامه للفصل الواحد، نشرة عامة رقم ٤٠ فى ٢٦/ ٤ / ١٩٩٤. بشأن نظام القبول ومدة الدراسة والتقويم لمدارس الفصل الواحد.

١٨- وزارة التربية والتعليم، رئيس قطاع التعليم العام، كتاب دورى رقم ٤٢ فى ١١ / ٤ / ١٩٩٥، بشأن استمرار العمل بمدارس الفصل الواحد حتى نهاية مايو ١٩٩٥

١٩- وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم رقم ٣٢٨ بتاريخ ٢٨ / ٩ / ١٩٩٦، بشأن السماح للمتفوقات من مدارس الفصل الواحد بمواصله الدراسه الاعدادية وتعديل خطه الدراسة بهذه المدارس، مادة (١).

٢٠- وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم ٦٢ بتاريخ ١ / ٣ / ١٩٩٧ ، بتخصيص فصل بإحدى المدارس القريبه لقبول الدارسات بمدارس الفصل الواحد ورفع سن القبول للحد الادنى بالحلقة الاعداديه إلى ١٨ سنه (المادة الأولى).

٢١- المرجع السابق ماده (٢)

٢٢- وزارة التربية والتعليم، رئيس قطاع التعليم، كتاب دورى رقم ٤٣ بتاريخ. ٣٠ / ٤ / ١٩٩٥، بشأن عدم انقطاع نشاط التلميذه فى الاجازه الصيفيه.

٢٣- وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم ٣٢٨ بتاريخ ٢٨ / ٩ / ١٩٩٦، بشأن تعديل المواد الحاديه عشره، والثالثه عشره، والربعة عشره، فى القرار الوزارى رقم ٢٥٥ بتاريخ ١٧ / ١٠ / ١٩٩٣.

٢٤- مصطفى محمد كامل، الاعداد المهنى للمعلم وعلاقته بمهارات التدريس الفعال فى المدرسه الابتدائية، ماجستير، كلية التربيه، جامعة عين شمس، ١٩٨٠، صـ ٢.

٢٥- عفاف هاشم خليل، مرجع سابق، صـ ٧٨.

٢٦- وزارة التربيه والتعليم، قرار وزارى رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣، مرجع سابق مادة (٤)

٢٧- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للفصل الواحد، توجيهات عامه لمدارس الفصل الواحد، ١٩٩٧، ١٩٩٨، مرجع سابق، صـ ١٤

٢٨- وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم (١٤٦) بتاريخ ٣٠ / ٤ / ١٩٩٧ بتعين مدرسة مواد ثقافية مؤهل عال للصفين الرابع والخامس فى كل مدرسه.

٢٩- وزارة التربية والتعليم، رئيس قطاع التعليم العام، كتاب دورى رقم (٤٧) بتاريخ ٢٥ / ٥/ ١٩٩٥، بموافقة الدكتور الوزير على تعين عامل للقيام بحفظ وصيانه الاجهزه الموجوده بمدارس الفصل الواحد.

٣٠- وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣، مرجع سابق، مادة رقم (٩)

٣١- وزارة التربية والتعليم، الإدارة المركزية للأمانة العامة، كتاب بشأن معدلات الاشراف والتوجية والحوافز بمدارس الفصل الواحد للفتيات بتاريه ٢٨ / ٣ / ١٩٩٣

٣٢- وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم (٩٨) بتاريه ٣ / ٥ / ١٩٩٤، بشأن نصاب موجه مدارس الفصل الواحد، مادة (١).

٣٣- وزارة التربية والتعليم، كتاب الادارة المركزية للأمانه العامة، بشأن معدلات الاشراف والتوجيه والحوافز لمدارس الفصل الواحد، بتاريخ ٢٨ / ٣ / ١٩٩٤ مرجع سابق.

٣٤- بيان مركب بمعرفه الباحث، مستخرج من (احصاء عام ٩٥- ١٩٩٦، الصادر من الادارة العامه الفصل الواحد).

٣٥- البيانات المستخدمة فى حساب الكفاءة الكميه مستخرجه من الاحصاءات الصادرة من الادارة العامه للاحصاء والحاسب الآلى مدارس الفصل الواحد - من ٩٣ / ١٩٩٤ إلى ٩٦/ ١٩٩٨.

٣٦- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للفصل الواحد ، الموقف التعليمي لمدارس الفصل الواحد على مستوي الجمهورية لعام ١٩٩٦/١٩٩٧، الإدارة العامة للفصل الواحد ،١٩٩٧.

٣٧- اليونسكو،المنتدى الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع،التعليم للجميع تقييم عام ٢٠٠٠،مبادئ توجيهية تقنية،باريس ،١٩٩٨ ، ص ١٧.

٣٨- المرجع السابق، ١٧.

الفصل الرابع

اجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

- أهداف الدراسة الميدانية
- الدراسة الاستطلاعية
- أدوات الدراسة
- عينة الدراسة
- نتائج الدراسة

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

مُقَدِّمَة

يتناول هذا الفصل دراسة ميدانيـة قصد منهـا التعرف على آراء القـائمين والمتصلين بـأمور مـدارس الفصـل الواحـد للفتيـات حـول أهـم المشـكلات التـى تعـترض الآداء فـى هـذه المدارس. كما تستهدف الدراسة التعرف على مقترحاتهم لتطوير وتحسين كفاءه الآداء فـى هـذه المدارس، حتى يمكن لها أن تحقق ما وضع لها من أهداف. وقد استعان الباحث بأدوات المنهـج الوصفى للحصول على المعلومات المطلوبة من عينة البحث المختارة والتى يصعب الحصـول عليها بالأساليب الأخرى.

أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى:

١- تحديد مدى صلاحية الأساليب والإجراءات المتبعة فى هذه المـدارس لتحقيـق الأهـداف الموضوعة لها.

٢- تحديد أهم المشكلات التى تواجه مدارس الفصل الواحد وتؤثر على كفاءتها.

٣- وضع المقترحات الخاصة بتطوير كفاءة الآداء فى هذه المدارس.

الدراسة الاستطلاعية أو الاستكشافية:

نظرا لحداثة العهد بمدارس الفصل الواحد حيـث لـم يمـض علـى إنشـائها سـوى خمـس سنوات، ورغبة من الباحث فى التعرف على المشكلات والمعوقات التى تعترض هذه المـدارس وحرصـا علـى التحديـد الدقيـق لمشـكلة الدراسـة فقد قـام البـاحث بـإجراء دراسـة اسـتطلاعية استهدفت ما يلى:

١- التأكيد على صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهيدا لبحثها بحثا عميقا.

٢- التعـرف علـى كفـاءه الآداء فـى مـدارس الفصـل الواحـد مـن منظـور واقعـى وتحديـد العوامل المؤثرة فيه.

٣- زيادة ألفة الباحث ومعرفته بطبيعة العمل وطرائقه فى مدارس الفصل الواحد للفتيات.

٤- استطلاع حقيقة الموقف التعليمى الفعلى لهذه المدارس (الذى تجرى فيه الدراسة).

٥- الوقوف على أهم الموضوعـات التـى يراهـا الخـبراء والمتخصصـون جديـرة بـالبحث والدراسة.

- وقبل البدء فى إجراء الدراسة الاستطلاعية أجريت عدة مقابلات مع بعض من ذوى الخبرة بالعمل فى هذه المدارس للاستفادة من خبراتهم وافكارهم فى تحديد المتغيرات المختلفة التى تتضمنها مشكلة الدراسة.

وقد أعد الباحث استمارة لموقف المقابلة حتى يتسنى جمع البيانات اللازمة للدراسة وقد روعى فى تصميم الاستمارة أن تكون مرنة لتتيح للخبراء الفرصة فى الإضافة وتعميق الموضوعات المطروحة عليهم.

وقد اشتملت استمارة المقابلة على ستة أسئلة رئيسية.(١)

إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار مجموعة من العاملين بديوان الوزارة والمديريات التعليميه لمدارس الفصل الواحد للفتيات بلغ عددهم خمسة خبراء، كما اختيرت مجموعة من المدارس لزيارتها ميدانيا فى محافظات (قنا، الاسماعلية، بورسعيد، بنى سويف)

وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية فى الفترة من ٢٨/ ٩/ ١٩٩٧ حتى ٨ / ١٠/ ١٩٩٧ واختير لإجراء الدراسة الاستطلاعية عينة من مدارس المحافظات السابق ذكرها.

وقد توزعت العينة الاستطلاعية من حيث وظائف الأفراد، وفقا للبيان الموضح بالجدول التالى.

جدول رقم (٥)

يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية وفقا لنوع الوظيفة

الوظيفة	مدير ادارة وموجه	معلمة فصل واحد	الجملة
العدد	٥	١٠	١٥
النسبة المئوية	٣٣,٣٪	٦٦,٦٪	١٠٠

وتم تصنيف وتحليل البيانات الواردة من الإستمارات والمقابلات التى تمت أثناء الدراسة الاستطلاعية وأمكن من خلال هذه البيانات التعرف على بعض الملامح العامة لمشكلة الدراسة مما مكن الباحث من تصميم وبناء أدوات الدراسة فى ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الإستطلاعية من معلومات وبيانات.

أدوات الدراسة:

لما كان أحد اهداف الدراسة هو التعرف على كفاءة الآداء فى مدارس الفصل الواحد للفتيات والوقوف على أداء ومقترحات العاملين فى هذه المدارس للتعرف على ما يعترض الآداء بها من معوقات وصعوبات، وآرائهم فى أسباب تلك المعوقات وكيفية التغلب عليها للنهوض بمستوى الآداء فى تلك المدارس. لذا فان العامل الأساسى الذى بنى عليه إختيار

أدوات الدراسة، أن توفر هـذه الأدوات، للباحث وسيلة جيدة للإتصـال بـأفراد العينـة مستهدفا بالدرجة الأولى الحصول على معلومـات يراهـا البـاحث ضروريـة لخدمـة الدراسـة ولا يتوافـر سبيل أخر للحصول منه على هذه المعلومات.

وبناء على ذلك فقد استخدم الباحث، واستعان بالأدوات التالية:

١- المقابلة الحرة.

٢- الملاحظة بدون مشاركة.

٣- الاستبيان.

وفيما يلى عرض موجز لكل من هذه الأدوات.

١- المقابلات الحرة (المفتوحة)

وهى أداة استخدامها الباحث لجمع البيانات عن مجتمع الدراسة "ويقصد بالمقابلة الحـرة المحادثة الموجهة بغرض حدده الباحث قبل المقابلة وفق خطة جمع البيانات التـى وضعهـا، [٢]

وقد روعى عند استخدام هذا النوع من الأدوات الاعتبارات التاليه:

- الإختيار الجيد للأفراد، بالتردد المستمر عليهم، لتحديد أنسب الأفراد لاجراء المقابلات معهم، لضمان الحصول على أكبر قدر من البيانات الدقيقة حول موضوع الدراسة.

- الإعداد الجيد للمقابلة وكان يتمثل ذلك الإعداد، فى الإتفاق مع الأفراد على الوقت والمكـان المناسب لاجراء المقابلة، وتحديد نوع البيانات المطلوبـة وترتيب الأسـئلة وصياغتهـا. وقـد تـم تحليل البيانات التى تم التوصل اليها، وبنى فى ضوئها بعض التصـورات التـى اسـتخدمت فـى الدراسة الاستطلاعية للوقوف على واقع المشكلات وتحديدها بصورة دقيقة.

٢- الملاحظة بدون مشاركة:

وقد استخدمت هذه الأداه فى ملاحظـة جميـع الإجـراءات التـى تتـم فـى هـذه المـدارس ونشاطات الجماعات المشتركة فى هذه الأعمال، ومن مزايا هذه الملاحظـة أنهـا تهيـئ للبـاحث فرصة ملاحظة السلوك الفعلى للجماعة فى صورته الطبيعية [٣] وكما يحدث فعلا فى الحقيقـة، وقد أدرجت نتائج هذه الأداة فى تحليل نتائج الدراسة الميدانية وروعيت عند صياغة مقترحـات الدراسة، وقد تركزت الملاحظة على العناصر الآتيه:-

أ- المعلمات ومواصفاتهم.

ب- المدرسة ووصفها وامكاناتها وتجهيزاتها.

جـ- العوامل المؤثرة على الآداء سواء كانت عوامل متعلقة بالبيئة المدرسية أو المدخـلات الأخرى من المناخ المحيط.

وقد صممت لهذا الغرض استمارة ملاحظة يملؤها الباحث أثناء وبعد المقابلة.

٣- الاستبيان:

يعد الإستبيان من الوسائل المناسبة والمتاحة لجمع البيانات عن مثل هذه الدراسات وفيما يلى عرض موجز لخطوات بناء الاستبيان:-

أ- تحديد محاور الإستبيان:

تم تحديد محاور الإستبيان فى ضوء الدراسة النظرية التى قام بها الباحث وما أسفرت عنه المقابلات المفتوحة مع العاملين بمدارس الفصل الواحد.

وفى ضوء المحاور التى تحددت قام الباحث بوضع قائمة من الأسئلة التى يمكن أن تغطى الإجابة عليها تساؤلات الدراسة. وقد روعى فى ترتيب هذه الاسئلة أن تتركز كل مجموعة منها حول محور من محاور الدراسة.

وصف الاستبيان

وفق احتياجات الدارسة فقد تم تصميم ثلاثة استبيانات لتوجيهها إلى الأطراف ذات الصلة الوثيقة بمدارس الفصل الواحد وهم :-

أ - موجهو ومديرو إدارات مدارس الفصل الواحد.

ب- معلمات مدارس الفصل الواحد.

ج- الدارسات بمدارس الفصل الواحد.

الاستبيان الاول:

استطلاع رأى موجهى ومديرى إدارات الفصل الواحد حول كفاءة مدارس الفصل الواحد.

تضمن الاستبيان ما يلى:

١- خطاب موجه إلى المستفتين يتضمن الهدف من الاستبيان وحثهم على إبداء الرأى والمقترحات وضمان سرية المعلومات التى يدلى بها...

٢- البيانات الخاصه بالمستفتى [الوظيفة- مده الخبرة..]

٣- اما الجزء الآخر من الاستبيان فيتضمن أسئلة الاستبيان التى تقع فى تسع صفحات تشتمل على سبع مجالات رئيسية تركزت حولها مجموعة من المحاور نوضحها فيما يلى:-

- المحور الاول:-

يتناول هذا المحور المبنى المدرسى لمدارس الفصل الواحد بعناصره المختلفة ومدى كفاءته فى تحقيق أهداف هذه المدارس، ويتضمن هذا المحور الأسئلة [رقم ٧ : ٢١]، بالإضافة إلى سؤال مفتوح للمقترحات الخاصة للتغلب على مشكلات المبنى.

- المحور الثانى:-

ويهتم هذا المحور بكفاءة استخدامات الوقت فى مدارس الفصل الواحد ويتضمن الأسئلة من رقم [٢٢: ٢٣].

- المحور الثالث:-

ويهتم هذا المحور بالمقرارات الدارسية والكتب المقررة على مدارس الفصل الواحد ومدى توافر اشتراطات الكفاءة المطلوبة للدارسات فى هذه المدارس ويتضمن الأسئلة من [٢٤ إلى ٣٩].

- المحور الرابع:-

ويدور هذا المحور حول كفاءة طرق التدريس المتبعة فى العمل بهذه المدارس ويتضمن الأسئلة من [٤٠: ٤٦].

المحور الخامس:-

ويدور هذا المحور حول العوامل المؤثرة على كفاءة المعلمة، ويتضمن الأسئلة من [٤٧: ٦٩].

المحور السادس:-

ويدور حول كفاءة التوجيه الفنى ويتضمن الأسئلة من [٧٠: ٨١].

المحور السابع:-

ويهتم هذا المحور بالعوامل المؤثرة فى كفاءة المدرسة فى اجتذاب الفتيات والاحتفاظ بهن ويتضمن الأسئلة من [٨٢: ٩٦].

المحور الثامن:-

ويتناول هذا المحور الصعوبات الادارية التى تواجه مدارس الفصل الواحد وتؤثر على كفاءتها ويتضمن الأسئلة من [٩٨: ١١٠]

الاستبيان الثانى : استطلاع رأى معلمات الفصل الواحد حول أساليب رفع كفاءة الآداء ، بالإضافه إلى الجزء الاول الخاص بالخطاب الموجه إلى المستفتى والبيانات الخاصة به، فقد تضمن الاستبيان فى الجزء الثانى الأسئلة التى وجهت إلى المعلمات وتدور حول مجموعة من المحاور نوضحها فيما يلى:-

المحور الاول:

ويدور حول كفاءة مدارس الفصل الواحد فى جذب الفتيات للالتحاق بها والاحتفاظ بهن ويتضمن هذا المحور الاسئله من [٩ إلى ٥٢].

المحور الثانى:-

ويدور حول كفاءة الكتب المدرسية ومناسبتها للدارسات فى مدراس الفصل الواحد ويتضمن الأسئلة من [٥٣: ٦٠].

المحور الثالث:-

ويتناول هذا المحور كفاءة التدريبات المهنية والمشروعات الانتاجية فى إكساب الدارسات المهارات العمليه ويتضمن الأسئلة من [٦١: ٧٠].

المحور الرابع:-

ويتناول الإجراءات المالية والإدارية وتأثيرها على كفاءة العمل فى مدارس الفصل الواحد ويتضمن الأسئلة من [٧١: ٧٧].

المحور الخامس:-

ويدور هذا المحور حول كفاءة نظام التقويم والإمتحانات بمدارس الفصل الواحد ويتضمن الأسئلة من [٧٨ إلى ٩١].

المحور السادس:-

اتجاهات المعلمات نحو العمل فى مدارس الفصل الواحد وأساليب التنمية المهنية لهن.

المحور السابع:-

ويدور حول المبنى المدرسى ومدى كفاءتة فى مواجهة احتياجات التشغيل فى مدارس الفصل الواحد.

الاستبيان الثالث:-

آراء الفتيات فى مدارس الفصل الواحد:

صمم هذا الاستبيان لاستطلاع رأى الدارسات، وقد روعى أن تتضمن تعليمات التطبيق، أن يتحول الاستبيان إلى مقابلة فى حالة تعذر المتابعة الشفوية من جانب الفتاة.

وقد تضمن الاستبيان ما يلى:

- **الجزء الاول:** تعليمات تطبيق الاستبيان، كمـا يتضمـن هذا الجـزء البيانـات الشـخصية للفتـاة: (العمر، تاريخ الالتحاق، مكان المدرسة وبعدها عن منزل الفتـاه،المسـتوى التعليمـى، حالة الإنتظام بالمدرسة)

أما الجزء الثانى من الاستبيان فقد تضمن مايلى:

- **المحور الاول:** ويتناول اتجاهات الفتاه نحو المدرسة وقد تضمن هذا المحـور الأسـئلة مـن [٨: ١٤].

- **المحور الثانى:** ويتضمن اتجاهات الفتيات نحو المواد الدارسـية المقدمـة لهـن فـى مـدارس الفصل الواحد وكفاءتها فى الوفاء باحتياجاتهن [الأسئلة من ١٥: ٢٨].

وقد أتبع فى بناء الإستبيانات الضوابط المنهجية. وأن يتوافـر قـدر مـن الإعـلام العـام لجمهور البحث وتعريفه بكيفيه الإجابة على ماورد من تساؤلات، كما تم تدريـب القـائمين علـى تطبيق الأدوات على كيفيه توفير هذا الإعلام، وأسـلوب التعـامل مـع عينـة الدارسـة وبمـا يتيـح تلقـى أفضـل اسـتجابات مـن المسـتفتين، كمـا روعـى فـى كـل ذلـك أن يكـون مظهـر الاسـتبيان وإخراجه بشكل مقبول.

ولمواجهة أى عيوب سواء كانت فـى تصميـم الاسـتبيانات مـن حيـث طـول الأسـئلة أو قصرها أو غموضها. فقد تم تجريب الاستبيانات على عينة مختارة للوقوف على هـذه الأمـور، وقد أفاد الباحث من الاستجابات التى وردت من تلك العينة وما تضمنتـه مـن الملاحظـات التـى ظهرت أثناء التجريب عند وضع الصيغة النهائية للاستبيانات.
وقد صيغت أسئلة الاستبيان بالأسلوب التالى:-

١- أسئلة بمقياس ذى درجتين (نعم ، لا).

٢- أسئلة بمقياس ذى ثلاث درجات (اوافق بشدة، اوافق، لا اوافق).

٣- أسـئلة يضـع فيهـا المسـتفتين علامـه (✓) أمـام مايرونـه مناسـب مـن الاسـتجابات المعروضة عليهم.

٤- وقد تركت نهاية بعض الأسـئلة مفتوحـة لوضـع مـا يـرى المسـتفتى إضافتـه مـن آراء ومقترحات.

صدق وثبات أدوات الدراسة:

أولاً: الصدق:-

عرضت الاستبيانات الثلاثة على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة التربية والأساتذة الباحثين بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية للحكم على مدى صدق الآداه وصلاحيتها لمعالجة الأهداف التى وضعت لها [٤]، وقد أبدى البعض منهم ملاحظات تجاه الأسئلة، وضعها الباحث فى إعتباره عند صياغة الآداه فى صورتها النهائية، وقد عرضت الإستبيانات فى صورتها النهائية على بعض المحكمين وطلب منهم أن يقدروا مدى صدق المحتوى وأن يصدروا أحكامهم عن مدى جودة تمثيل بنود الاستبيان محتوى المجال المستهدف وقد أعتبر الباحث موافقة المحكمين على الاستبيان فى صورته النهائية تحقيقا لصدق الاستبيان.

ثانياً: الثبات:-

ويقصد بالثبات الموثوقية أى درجة قياس الاستبيان باتساق لما يقيسه وقد تم حساب درجة الثبات باستخدام اسلوب إعادة الاستبيان (اتساق الإستجابات عبر الزمن) [٥] ، حيث تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من تسعة أفراد من الباحثين بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ثم أعيد تطبيق الاستبيان بعد أسبوع على نفس المجموعة وتم حساب معامل الارتباط بطريقه بيرسون وبلغت معاملات الإرتباط ٧٤, بما يشير إلى ثبات آداه الدراسة.

المعالجة الاحصائية:

استخدم الباحث الحاسب الآلى فى تحليل البيانات وقد استخدم فى التحليل برنامج spss واستخدمت الأساليب الآتية:

- النسب المئوية والترتيب.
- مقياس كا٢ للدلالة على أن التكرارات المشاهدة ذات دلاله احصائية وأن هناك اتجاها حقيقيا فى المجتمع الأصلى للموافقة أو المعارضة.

$$كا^2 = \frac{(ك - كَ)^2}{ك}$$

حيث ك التكرار النظرى

كَ التكرار المشاهد

واستخدم التعديلات الموجودة فى البرنامج عند صغر العينة.

- معامل بيرسون للارتباط بين التطبيقين الأول والثانى للعينة التجريبية للتأكد من ثبات الآداة وقد استخدمت المعادلة التالية: [٦]

ى = مجـ ح س ص ح ص

$\sqrt{\text{مجـ ح۲ س مجـ ح۲ ص}}$

عينة الدراسة:

كان الهدف من إختيار عينة الدراسة هو الحصول على معلومات منها عن المجتمع الأصلى للبحث، وقد روعى أن تكون هذه العينة على قدر المستطاع وفى حدود الإمكانات المتاحة للباحث. وقد تم تحديد العينة وفق الخطوات الأتية:-

تحديد مجتمع الدراسة:

أ- مديرو وموجهو مدارس الفصل الواحد وهم متواجدون فى ديوان عام الوزارة، الإدارة العامة للفصل الواحد، وإدارات الفصل الواحد بمديريات وإدارات التعليم بالمحافظات.

ب- معلمات وفتيات مدارس الفصل الواحد.

- نظرا لطبيعة مدارس الفصل الواحد وانتشارها الواسع فى أطراف المحافظات وتواجدها فى الكفور والنجوع، وهى غالبا تفتقر إلى وسائل مواصلات سهلة أو متاحة، وهو أمر يجعل التطبيق الميدانى فى عينة كبيرة من الأمور الصعبة لذا فقد تم اختيار العينة وفق الأسلوب التالى:

- تم إعداد قائمة بالمحافظات التى تضم مدارس الفصل الواحد وقد بلغ عددها ٢١ محافظة (٧) وأعطيت كل محافظة رقم مسلسل من ١: ٢١ .

جدول رقم (٦)

يوضح توزيع مدارس الفصل الواحد للفتيات

على محافظات الجمهورية وفقا لإحصاء ٩٦/ ٩٧

مسلسل	المديرية	النسبه من إجمالى الجمهورية	عدد المدارس
١	الدقهليه	٢٠,٨٪	٣٣١
٢	الشرقية	١٨,١٪	٢٨٨
٣	اسيوط	٧,٧٢٪	١٢٣
٤	الغربية	٥,٩٦٪	٩٥
٥	بنى سويف	٥,٩٪	٩٤
٦	البحيره	٥,٢٧٪	٨٤
٧	الفيوم	٤,٣٣٪	٦٩
٨	المنيا	٤,٢٪	٦٧
٩	قنا	٣,٧٦٪	٦٠
١٠	سوهاج	٣,٧٪	٥٩

مسلسل	المديريه	النسبه من إجمالى الجمهوريه	عدد المدارس
١١	مطروح	٣,٥١٪	٥٦
١٢	الجيزة	٣,٠٧٪	٤٩
١٣	الاسماعيليه	٢,٥١٪	٤٠
١٤	دمياط	٢,٢٪	٣٥
١٥	الاسكندرية	١,٩٤٪	٣١
١٦	المنوفيه	١,٦٣٪	٢٦
١٧	اسوان	١,٥٧٪	٢٥
١٨	القليوبيه	١,٣٢٪	٢١
١٩	الاقصر	١,١٣٪	١٨
٢٠	بورسعيد	,٨٢٪	١٣
٢١	كفر الشيخ	,٦٣٪	١٠
	الاجمالى	١٠٠٪	١٥٩٤

- تم ادخال القائمه على الحاسب الآلى برنامج Spss الإختيار العشوائى للعينة.
- وتحددت عينة الدراسة بنسبه ١٥٪ من جملة عدد المحافظات.. وقد اسفر إختيار محافظات العينه إلى إختيار (بنى سويف، الشرقية، الإسماعلية).
- تم إختيار مجموعة مدارس الفصل الواحد من المحافظات الثلاث بواقع عشرون مدرسة من محافظة الإسماعلية، وخمسة وعشرون مدرسة من محافظة الشرقية، وعشرون مدرسة من محافظة بنى سويف: وفيما يلى جدول يوضح توزيعات عية الدراسة:-

جدول رقم (٧)

يبين توزيعات عينة الدراسة من هيئة الإشراف
والمعلمات والفتيات بمدارس الفصل الواحد
على المحافظات المختارة

العينه	هيئه الاشراف		مدارس		معلمات		دارسات		الجمله (افراد)	
المحافظات	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
الاسماعيليه	١٠	٢٢	٢٠	٣٠,٨	١٩	٢٥	٨٠	٣٥,٣	١٠٩	٣١,٤
بنى سويف	١٦	٣٦	٢٠	٣٠,٨	٢٧	٣٥,٥	٤٦	٢٠,٤	٨٩	٢٥,٦
الشرقيه	١٩	٤٢	٢٥	٣٨,٤	٣٠	٣٩,٥	١٠٠	٤٤,٣	١٤٩	٤٢,٩
الجمله	٤٥	١٠٠	٦٥	١٠٠	٧٦	١٠٠	٢٢٦	١٠٠	٣٤٧	١٠٠

وذلك بعد إستبعاد الإستمارات غير الصالحه وغير مستكمله البيانات.

جدول رقم (٨)

يبين توزيعات عينه المعلمات وفقاً لنوع المؤهل، ومدة الخبرة ومكان الإقامة

	المؤهــــلات الدراسيـــــــة				مدة العمل بالتدريس فى مدارس الفصل الواحد				مكان الإقامة	
	تربوى عال	دبلوم معلمات	كليه التربيه	كليات أخرى	اربع سنوات	ثلاث سنوات	سنتان	سنه واحد	بالقريه	خارج القريه
ك	٣٠	٦٠	١٠	٣	٤١	٢٢	٣٣	٧	٤١	٣٥
٪	٣,٩	٧٨,٩	١٣,٢	٣,٩	١٨,٤	٢٨,٩	٤٣,٤	٩,٢	٥٣,٩	٤٦,١

جدول رقم (٩)

يبين عدد سنوات الخبرة بالتعليم لدى معلمات الفصل الواحد

المده	١-٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	اكثر من ١٥ سنه	الجمله
ك	٤٠	٢٢	١٤	٧٦
٪	٥٢,٦	٢٨,٩	١٨,٤	١٠٠

أما بخصوص أو صاف العينة من حيث أنواع المؤهلات الحاصلين عليها ومدة الخـبرة فى العمل بمدارس الفصل الواحد للبنـات والوظيفـة الحاليـة فكـانت كمـا هـو موضـح بـالجدول التالى:

جدول رقم (١٠)

يبين توزيعات العينة من الموجهين ومديرى الإدارات وفق المؤهل الدراسي، ومدة الخبرة، ونوع الوظيفة الحالية.

	المؤهــــلات الدراسيـــــــه				الخبرة فى العمل بمدارس الفصل الواحد				الوظيفة	
	عال تربوى	عال غير تربوى	متوسط تربوى	متوسط غير تربوى	اربع سنوات	ثلاث سنوات	سنتان	سنه واحد	مدير	موجه
ك	٤	٤	٧	٣٠	١٣	٨	٨	١٦	١١	٣٤
٪	٩	٩	١٦	٦٦	٢٨	١٨	١٨	٣٦	٢٤	٧٦

جدول رقم (١١)

يوضح مدة الخبرة الكلية

من للموجهين ومديرى الإدرات فى العمل بالتعليم

الخبرة فى العمل فى بالتعليم			
مدة الخبرة	– ١٥ سنة	– ٢٠ سنة	– ٢٥ سنه
ك	٥	٦	٣٤
٪	١١	١٣	٧٦

من الجدول السابق يتضح أنه يتوافر لمدارس الفصل الواحد بشكل عام خبرات طويلة فى العمل بالتعليم كما أن حوالى نصف العينة مستمرة فى العمل بالمدارس منذ نشأتها وأن اغلب – (٦٦٪)– العينة مؤهلين تربوياً.

عينة الدارسات:–

بلغت عينة الدارسات ٢٢٦ فتاة موزعة على المحافظات الثلاث (الإسماعلية – بنى سويف– الشرقية) وتتوزع هذه العينة على عدد ٦٥ مدرسة فصل واحد وقد توزعت أعمار الدارسات وفقا لما هو موضح بالجدول التالى:

جدول رقم (١٢)

يوضح توزيع عينة الدراسات وفق العمر

عمر الدارسة	٨– ١٠ سنة	١٠– ١٢ سنة	١٢– ١٤ سنة	١٤– ١٦ سنة	١٦– ١٨ سنة
العدد	٣٩	٧٢	٥٨	٤٤	١٣
النسبه المئوية	٪١٧,٣	٪٣١,٩	٪٢٥,٧	٪١٩,٥	٪٥,٨

أما عن مستوى الدارسات التعليمى السابق على الإلتحاق بمدارس الفصل الواحد فالجدول التالى يبين توزيع الدارسات وفق المستوى الدراسى السابق للإلتحاق والعمر.

جدول رقم (١٣)

يوضح توزيع عينة الدارسات وفق المستوى الدراسى السابق للقيام قبل الالتحاق والعمر الزمنى

العمر من	الصف الاول	الصف الثانى	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	مجـ ك	٪
٨-١٠	١٦	١٤	٨	١	-	٣٩	١٧,٣
١٠-١٢	٢٧	١٥	٢٥	٣	٢	٧٢	٣١,٩
١٢-١٤	٢٤	٣	١١	١٣	٧	٥٨	٢٥,٧
١٤-١٦	٢٢	٦	٢	٨	٦	٤٤	١٩,٥
١٦-١٨	٧	٢	-	١	٣	١٣	٥,٨
مجـ ك	٩٧	٤٠	٤٦	٤٥	١٨	٢٢٦	
٪	٤٣	١٧,٧	٢٠,٤	١١,١	٨		

من البيانات السابقة لوصف العينة يلاحظ أن ٤٣٪ من العينة انقطعت عن الدراسة بعد الصف الأول الابتدائى، ٢٠,٤٪ من جملة الدارسات بعد الصف الثالث الإبتدائى، كما يتضح من الجدول أن ٣١,٩٪ من الدارسات تراوح عمرهن بين ١٠- ١٢ عام، كما يتضح أن نسبة الفتيات الأكبر عمرا تقل إلى أن تصل إلى ٥,٨٪ فى الفئة (١٦- ١٨) سنه.

أما عن توزيع الدارسات وفق مكان الإقامة ومكان المدرسة وحالة إنتظام الدراسة بالمدرسة فالجدول التالى يوضح ذلك:-

جدول رقم (١٤)

يبين توزيع الدارسات وفق حالة الانتظام وموقع المدرسة بالنسبة لقرية الدارسة

مكان المدرسة	مواظبه تماما		إلى حدما		كثيره الغياب		مجـ ك	٪
داخل قريه الفتاه	٦٧	٨٦	٦٣	٥٤	٣	١٥	١٣٥	٥٩,٧
خارج قريه الفتاه	٢٠	١٤	٥٣	٤٦	١٨	٨٥	٩١	٤٠,٣
المجموع	٨٧	٪١٠٠	١١٦	٪١٠٠	٢١	٪١٠٠	٢٢٦	٪١٠٠
النسبه المئويه	٣٨,٥	٥١,٣	٩,٣					

وأهم ما يلاحظ من البيانات المعروضة أن ٨٦٪ من الدارسات كثيرة الغياب تقع مدارسهم خارج قريتهم (بعد مكان المدرسة)، كما تشير البيانات بوجه عام إلى أن انتظام الدارسات بمدارس الفصل الواحد (مواظبة إلى حد ما).

نتائج الدراسة الميدانية

أولاً- نتائج استبيان مديرى وموجهى مدارس الفصل الواحد

نظرا للدور الهام الذى يتولاه مديرو وموجهو مدارس الفصل الواحد واتساع الرؤية أمامهم حول قضايا هذه المدارس لتعاملهم اليومى مع مشكلاتها ومعايشتهم للمدارس المكلفين بتوجيهها أو الإشراف على العمل فيها، وحرصا على هذه الخبرات فقد روعى فى بناء الاستبيان أن يتعرف على آرائهم حول هذه الموضوعات، وقد تضمن الاستبيان ثمان محاور تطرقت للقضايا الخاصة بمدارس الفصل الواحد، وفيما يلى نعرض نتائج هذه المحاور:-

- نتائج المحور الأول:-

يتعلق هذا المحور بكفاءة تصميم مبنى مدارس الفصل الواحد ومدى قدرتة على تلبية الإحتياجات الخاصة بالدارسات، وقدرتة على اجتذاب الفتيات والإحتفاظ بهن فى المدرسة، حيث يشكل المبنى المدرسى عنصراً هاما ومؤثرا فى نجاح العملية التعليمية، ففى مثل هذه الصيغة من التعليم يتطلب الأمر أن يكون تصميم المبنى نابعا من أهداف هذه الصيغة ومتجاوبا مع الاحتياجات التعليمية لها وأن يتوافر فيه عوامل الجذب المساعدة على الانتظام فيه، وأن يتصف بالمرونة والكفاءة العالية فى الاستخدامات المتنوعة وقد تضمن هذا المحور مجموعة من الأسئلة تختص بمبنى مدرسة الفصل الواحد وقد كانت استجابات أفراد العينة من الموجهين ومديرى إدارات مدارس الفصل الواحد كما هى موضحة بالجدول التالى:-

جدول رقم (١٥)

يبين آراء موجهى ومديرى مدارس الفصل الواحد حول كفاءة مبنى مدارس الفصل الواحد ومدى اسهامه فى إجتذاب الدارسات والإحتفاظ بهن فى المدرسة

	ك	٪	ك	٪
١- هل ترى أن تصميم مبانى مدارس الفصل الواحد يساهم فى اجتذاب التلميذات ويعمل على انتظامهم فيه ؟	١٢	٢٧	٣٣	٧٣
٢- هل ترى أن مبنى المدرسة يساهم بشكل فعال فى تحقيق الأهداف	--	--	٤٥	١٠٠
أ - إذا كانت إجابته بلا، فهل ترى أن ذلك يرجع إلى:				
(١) قدم مبانى بعض المدارس	٢٢	٤٨,٩	٢٣	٥١,١
(٢) بعد موقعها عن مسكن التلميذات	٢٨	٦٢,٢	١٧	٣٧,٨
(٣) عدم وجود الإضاءة الكافية	٢٦	٥٧,٨	١٩	٤٢,٢
(٤) عدم وجود المياه الجارية	٢٢	٤٨,٩	٢٣	٥١,١
(٥) التجهيزات الداخلية للقاعة لا تتناسب مع طبيعة الأنشطة والتدريبات	٣٩	٨٦,٦	٦	١٤,٤
(٦) خلو المدرسة من النواحى الجمالية	١٢	٢٦,٧	٣٣	٧٣,٣
(٧) عدم وجود أماكن للنشاط المدرسى	٣٦	٨٠	٩	٢٠
(٨) عدم وجود سور للمدرسة	٣٣	٧٣,٣	١٢	٢٦,٧
(٩) المبنى غير مجهز للقيام بالأنشطة الاجتماعية للمدرسة	٣١	٦٨,٩	١٤	٣١,١
(١٠) المكان غير مزود بالاحتياجات الضرورية للتعليم	٢٢	٤٨,٩	٢٣	٥١,١
(١١) المكان غير كاف للتلميذات	٢٢	٤٨,٩	٢٣	٥١,١
(١٢) المكان لا يتناسب مع الأنشطة العملية المقررة لمدارس الفصل الواحد	٤٠	٨٩	٥	١١
(١٣) لايوجد مكان للحارس الليلى	٣٨	٨٤,٤	٧	١٥,٦
(١٤) المكان لا يوجد به مخزن لحفظ المعدات والخامات	٣٧	٨٢,٢	٨	١٧,٨

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:-

* تتفق أغلبية آراء العينة على أن تصميم المبنى المدرس لايساهم فى اجتذاب الفتيات والانتظام فيه وقد إتضح هذا الأمر من خلال أستجاباتهم على الاسئلة المتعلقة بكفاءة المبنى المدرسى فى الإسهام بشكل فعال فى تحقيق الأهداف.

* وقد ارجعت العينة القصور فى كفاءة المبنى إلى مجموعة من الأسباب من أهمها:-

- أن التجهيزات الداخلية للقاعة لا تتناسب مع طبيعة الأنشطة العملية والتدريبات وقد اتفق على هذا الرأى ٨٦,٦٪ من جملة أفراد العينة مما يتطلب ضرورة إجراء التحسينات على المبنى الحالى لمواجهة احتياجات هذه الأنشطة. ومراعاه تعديل مواصفات المبانى الجديدة لهذا الأمر.

- أن المبنى لايتوافر به مخزن لحفظ المعدات والخامات، وقد وافق على هذا الرأى ٨٢,٢٪ من جملة العينة.

- أن المبنى الحالى غير مناسب لممارسة الانشطة المدرسية، علما بان الدارسات مازلن بحاجة الى ممارسة الالوان المختلفة من الأنشطة وقد بلغت الموافقة على هذا الرأى ٨٠٪ من أفراد العينة.

- كما يتفق ٧٣,٣٪ من آراء العينة على أن عدم وجود سور بالمدارس يؤثر على كفاءة العمل فى هذه المدارس.

- كما يرى ٦٢,٢٪ من أفراد العينة أن بعد المدرسة عن مسكن الدارسات يمثل أمر يساهم الى حد كبير فى انخفاض فاعلية المدرسة على اجتذاب وانتظام الدارسات فيها.

- ويتفق ٥٧,٨٪ من أفراد العينة على أن الإضاءة فى بعض المدارس غير كافية، ولايتوافر بها مياة جارية، والمبنى الذى تشغله المدرسة مبنى قديم وغير صالح للدراسة.

- وقد أضاف البعض بأن موقع المدرسة لا يتم فى ضوء الدراسة العلمية وأنه خاضع لرغبة المتبرع وفى أغلب الأحيان قد لا تتفق رغبات المتبرعين مع احتياجات التجمعات المستهدفة، مما أدى إلى وجود مدارس فى بعض المناطق لم تعمل حتى الآن مما يتطلب وضع خرائط للاحتياجات يتم فى ضوئها التبرع بالارض.

- كما يتفق ٨٤,٤٪ من أفراد العينة على أن المبنى الحالى قد أغفل إيجاد مكان للحارس الليلى.

- وقد أشار البعض إلى أن المبنى بوضعه الحالى إقتصر على المرحلة الابتدائية ولم يراع متطلبات النمو للدارسات بالمرحله الإعدادية.

- **نتائج المحور الثانى:-**

نظرا لما يمثله تنظيم الوقت فى مدارس الفصل الواحد من أهمية فقد توجه الاستبيان بمجموعة من الأسئلة عن كفاءة استخدامات الوقت من حيث مناسبته للدارسات والمعلمات ولظروف البيئة المحلية، وقد كانت استجابات أفراد العينة كما هو موضح بالجدول التالى:-

جدول رقم (١٦)

يبين مدى مناسبة مواعيد الدراسة للدارسات والمعلمات

العبـــــــــارة	الاستجابات			
	مناسب	٪	غير مناسب	٪
هل مواعيد الدراسة مناسبة للمعلمات	٣٠	٦٦,٧	١٥	٣٣,٣
هل مواعيد ا لدراسة مناسبة للدارسات	٢٧	٦٠	١٨	٤٠

من بيانات الجدول السابق يتضح أن أغلبية أفراد العينة ترى أن مواعيد الدراسة مناسبة للمعلمات والدارسات. وإن كان هناك نسبة ٣٣,٣٪ من العينة يرون أنها غير مناسبة.

- **نتائج المحور الثالث:-**

تمثل المناهج والمقررات الدراسية إحدى المدخلات الهامة فى مدارس الفصل الواحد للفتيات لما تتصف به الدارسات فى هذه المدارس من سمات عمرية أو تعليمية خاصة مما يتطلب أن تستجيب تلك المقررات والكتب للاحتياجات التعليمية للدارسات وتتوافق مع نموهم فى جوانبه المختلفة.

وقد تضمن هذا المحور مجموعة من التساؤلات حول كفاءة المقررات والكتب الدراسية المتداولة فى هذه المدارس وكانت استجابات أفراد العينة كما هو موضح بالجدول التالى:-

جدول رقم (١٧)

يبين آراء عينة الموجهين والمديرين فى المقررات والكتب الدراسيه لمدارس الفصل الواحد

العبارات	نعم		لا	
	ك	٪	ك	٪
أولاً: إلى أى مدى تتناسب المقررات مع طبيعة هذه المدارس وتلميذاتها؟	٥	١١	٤٠	٨٩
• إذا كنت ترى أن المواد الدراسية والمناهج لا تتناسب فهل يعود ذلك إلى:				
١- بعيدة عن البيئة	٢٩	٦٤,٤	١١	٢٤,٤
٢- غير ملائمة لنضج تلميذات هذه المدارس	٣١	٦٨,٩	٨	١٧,٨
٣- المعلمة لا يمكنها القيام بها	٣٠	٦٦,٧	٧	١٥,٦
٤- طول المناهج أكثر من اللازم	٣٥	٧٧,٨	٥	١١,١
٥- طبيعة العمل فى هذه المدارس تتطلب مناهج تتصف بالنفع والمرونة والتركيز الشديد (وهى غير متوفرة حالياً)	٣٨	٨٤,٤	٢	٤,٤
ثانياً: هل الكتب المدرسية لمدارس الفصل الواحد تتناسب مع أهداف وطبيعة التلميذات؟	٧	١٥	٣٨	٨٤,٤
• إذا كنت ترى أن الكتب لا تتناسب فهل يرجع أسباب ذلك إلى الأسباب التالية:				
١- صورة متكررة من كتب التعليم الابتدائى	٣٨	٨٤,٤		
٢- مادتها غير مناسبة لتلميذات هذه المدارس	٣٣	٧٣,٣	٥	١١,١
٣- اخراجها غير مناسب لسن وطبيعة التلميذات	٣٥	٧٧,٨	٢	٤,٤
٤- المفردات اللغوية لا تتناسب مع هذه المرحلة	٣١	٦٨,٩	٦	١٣,٣
٥- الرسوم والأشكال التوضيحية غير مناسبة	٢٥	٥٥,٦	١٢	٢٦,٧
٦- الكتاب لا يتلاءم مع فلسفة مدارس الفصل الواحد ومرونتها	٣٠	٦٦,٧	٦	١٣,٣
٧- أسلوب العرض فيها غير مناسب	٢٧	٦٠	٦	١٣,٣
٨- الأسئلة والتدريبات غير كافية	٢٣	٥١,١	١٠	٢٢,٢
٩- لا تسمح بالنمو للتلميذات	٢٦	٥٧,٨	٧	١٥,٦

<u>من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:-</u>

يرى ٨٩٪ من العينة أن المقررات بأوضاعها الحالية لاتتناسب مع الدارسات فى مدارس الفصل الواحد. ويمثل هذا الإتجاه مؤشرا هاما على انخفاض كفاءة المقررات الدراسية

والمناهج المتداولة فى مدارس الفصل الواحد، وقد أشارت استجابات أفراد العينة إلى أن طبيعة هذه المدارس تتطلب مقررات ومناهج تتوافق مع هذه النوعية من الدارسات واحتياجاتهن ومستوى النمو عندهن.

وبسؤال أفراد العينة عن مبررات هذه الاستجابات كانت آراتهم كما يلى:-

١- أن طبيعة هذه المدارس تتطلب مناهج - تتصف بالنفع المباشر على الدارسات والمرونة والتركيز الشديد وهى أمور متغيرة فى المناهج الحالية وقد وافق على هذا الراى ٨٤,٤٪ من أفراد العينة.

٢- يرى ٧٧,٨٪ من أفراد العينة أن المناهج طويلة اكثر من اللازم.

٣- أن المقررات والمناهج غير ملائمة لنضج الدارسات وذلك بنسبه قدرها ٦٨,٩٪ من جملة أفراد العينة.

٤- ان المقررات والمناهج الحالية يصعب على المعلمة لكثرتها القيام بها مع هذه النوعية من الدارسات (موافقه بنسبه ٦٦,٧٪)

٥- الإنفصال الواضح بين المقررات والمناهج وبيئة الدارسات.

ومجمل هذه الآراء تشير إلى ضروره إعادة النظر فيما يدرس بهذه المدارس وأن يعاد النظر بشكل شمولى فى منظومة المنهج وفلسفتة وأن يراعى عند تصميم المقررات والمناهج أن تتصف بالتكامل والمرونة وملائمة طبيعة الدارسات والبيئة التى يعيشون فيها وأن ترتبط بالاحتياجات الحقيقية للدارسات.

أما الكتب المدرسية المقرره على هذه المدارس فهى ذات الكتب المقررة على المرحلة الإبتدائية، وتشير استجابات أفراد العينة بنسبة ٨٤,٤٪ الى أن الكتب لاتتناسب مع الدارسات فى مدارس الفصل الواحد حيث انها وضعت لنوعية مختلفة تماما عن نوعية الدارسات وأن إخراجها ومادتها العلمية ومفرداتها اللغوية لاتتناسب مع نوعية الدارسات كما أنها لاتتصف بالمرونة المطلوبة لتعدد المستويات فى الصف أو الحلقة الدراسية.

- نتائج المحور الرابع:-

يتمركز هذا المحور حول كفاءة طرق التدريس المتبعة فى مدارس الفصل الواحد.. وقد تضمن هذا المحور مجموعة من التساؤلات حول مدى مناسبة هذه الطرق لطبيعة الدارسات ، والجدول التالى يوضح استجابات أفراد العينة حول هذا المحور..

جدول رقم (١٨)

يبين استجابات الموجهين ومديرى الإدارات حول طرق التدريس المتبعة فى مدارس الفصل الواحد..

العبـارات	نعم		لا	
	ك	٪	ك	٪
هل ترى أن طرق التدريس المستخدمة فى مدارس الفصل الواحد مناسبة لهذه الفئة من التلميذات؟	١٠	٢٤	٣٥	٧٦
• إذا كنت ترى أن الطرق المتبعة لا تتناسب فهل هذا يرجع إلى أنها:				
(١) تهمل الفروق الفردية بين المجموعات المختلفة داخل الفصل الواحد.	٣٥	٧٥,٦	-	-
(٢) تهمل الفروق الفردية بين تلاميذ المجموعة الواحدة.	٢٤	٥٣,٣	٨	١٧,٨
(٣) تهمل تعلم تلاميذ المجموعات المختلفة من بعضهم البعض (العمل الجمعى).	٢٨	٦٢,٢	٦	١٣,٣
(٤) تهمل استخدام وسائل التعليم الذاتى (بطاقات العمل الفردى مثلاً).	٢٥	٥٥,٦	٩	٢٠
(٥) لا تحاول تنويع العمل داخل الفصل (شفوى - تحريرى - عملى).	٢٨	٦٢,٢	٤	٨,٩
(٦) لا تتيح الفرص للتعلم عن طريق النشاط فى البيئة.	١٨	٤٠	١٦	٣٥,٦
هل تواجه معلمة مدارس الفصل الواحد صعوبات فى العمل بهذه المدارس؟	٣٤	٧٥,٦	٨	١٧,٨
• إذا كنت ترى أن هناك صعوبات فهل هذه الصعوبات ناجمة عن:				
(١) نقص خبرة المعلم.	٣٥	٧٧,٨	٩	٢٠
(٢) ضعف الحوافز.	٢٩	٦٤,٤	١٣	٢٨,٩
(٣) نقص تأهيل المعلم.	٣٣	٧٣,٣	١١	٢٤,٤
(٤) كثرة عدد التلميذات فى الفصل.	١٩	٤٢,٢	٢٥	٥٥,٦
(٥) بعد السكن عن المدرسة.	٣٤	٧٥,٦	٨	١٧,٨
(٦) نقص أدوات التعليم الأساسية.	٢٨	٦٢,٢	١٤	٣١,١
(٧) عدم توافر الكتب المدرسية.	٩	٢٠	٣١	٦٨,٩
(٨) انخفاض مستوى الرضا عن المهنة.	٢٣	٥١,١	١٩	٤٢,٢
(٩) تحتاج إلى معلمات ذات مواصفات معينة (إدارية - فنية).	٣٢	٧١,١	١٢	٢٦,٧
(١٠) الجهد المبذول لا يقارن بما يبذل بالمدرسة الابتدائية.	٣٤	٧٩,٩	٨	١٧,٨
(١١) نواتج المدرسة لا تشجع على العمل.	٢٨	٦٢,٢	١٤	٣١,١

تشير بيانات الجدول السابق إلى مايلى:-

- يرى ٧٨٪ من أفراد العينه أن طرق التدريس المستخدمة فى مدارس الفصل الواحد لاتناسب هذه الفئة من الدارسات .

وقد استندت هذه الآراء على مايلى:-

١- طرق التدريس الحالية تهمل الفروق الفردية للدارسات داخل الفصل فى المجموعات.
٢- ان الطرق المتبعة تهمل تعلم دارسات المجموعات من بعضهم البعض [التعلم الجمعى].
٣- غياب التنوع فى العمل داخل الفصل.
٤- تهمل استخدام وسائل التعليم الذاتى والتعلم عن طريق النشاط البيئى.

وقد يكون من المهم فى هذا الصدد الإشارة إلى أن معلمات مدارس الفصل الواحد فى أغلب الاحوال إما معلمات مرحلة ابتدائية أو حديثى التخرج وكلاهما لايتوافر فيه الخبرة للعمل مع هذه النوعية، إضافة إلى شكلية التدريب المقدم للمعلمات فى هذه المدارس وافتقارة إلى قوائم لتحديد الكفاءات الضرورية لمعلمه هذه المدارس..

- **نتائج المحور الخامس:-**

يمثل التدريب الكفء أحد المداخل الفعاله لتحسين جودة الآداء، إضافة إلى دوره فى مواجهة القصور فى إعداد المعلمات فى الجوانب التى يتطلبها العمل فى مدارس الفصل الواحد.. ونظراً لأهمية هذا المدخل فقد تضمن الاستبيان مجموعة من التساؤلات حول كفاءة التدريب المقدم لمعلمات مدارس الفصل الواحد... وقد جاءت استجابات أفراد العينة كما هو موضح فى الجدول التالى:-

جدول رقم (١٩)

يبين آراء أفراد العينة حول كفاءة التدريب المقدم لمعلمات مدارس الفصل الواحد

العبـــارات	نعم		لا	
	ك	٪	ك	٪
• هل انتظمت مدرسات الفصل الواحد فى دورات للتدريب على أساليب العمل بهذه المدرسة قبل الالتحاق بها؟	١٨	٤٠	٢٦	٥٧,٨
• هل ترى أن هذا التدريب كاف؟	١٥	٣٣,٣	٢٩	٦٤,٤
• فيما يلى مجموعة من الأساليب التى يمكن من خلالها الارتفاع بالمستوى المهنى لمعلمة الفصل الواحد، برجاء إبداء الرأى فى مدى مناسبة هذه الأساليب لحاجة العمل فى هذه المدارس:				
(١) تنظيم برامج تدريبية عالية الكفاءة.	١	٢,٢	٣٣	٧٣,٣
(٢) عرض نماذج لأساليب وطرق إدارة المعلمات للفصل الواحد.	٢٨	٦٢,٢	١٤	٣١,١
(٣) إعداد "دليل للمعلم" خاص بهذه المدارس.	٤٢	٩٣,٣	٢	٤,٤
(٤) تضمين مناهج كلية التربية برامج خاصة لإعداد معلم هذه المدرسة.	٣٥	٧٧,٨	٩	٢٠
(٥) تخصيص شعبة لمدارس الفصل الواحد بكليات التربية.	٣٦	٨٠	٨	١٧,٨
(٦) تنظيم دراسات عليا بكليات التربية متخصصة فى مدارس الفصل الواحد.	٢٧	٦٠	١٥	٣٣,٣
(٧) تبادل الخبرات مع مدارس الفصل الواحد الناجحة.	٣٥	٧٧,٨	٧	١٥,٦
(٨)إيفاد المدرسات فى بعثات للدول المتقدمة فى هذه الصيغة من التعليم.	٣٣	٧٣,٣	٩	٢٠
(٩) عرض نماذج للعمل فى هذه المدارس من خلال (أفلام – فيديو – شبكات المعلومات).	٣٧	٨٢,٢	٥	١١,١

من بيانات الجدول السابق يتضح مايلى:-

- أن البرامج التدريبية التى تعقد لتدريب معلمات مدرسة الفصل الواحد، قد اتاحت الفرصه لحوالى٤٠٪ منهم للإ لتحاق بالتدريب، وتفسير هذا يعنى أن ٦٠٪ من المعلمات العاملات فى مدارس الفصل الواحد، لم ينتظمن فى التدريب، وهذا الأمر يفسر بعض النتائج السابقة عن محدوديه طرق التدريس، وانخفاض مستوى الآداء مع المجموعات غير المتجانسة فى مدارس الفصل الواحد ، كما أن التدريب الحالى غير كاف لتطوير آداء المعلمه أو اكسابها الكفاءات اللازمه للعمل فى مدارس الفصل الواحد.

ويرى أفراد العينة أن تحسين كفاءة المعلمة والارتفاع بالمستوى المهنى لها يمكن أن يتم من خلال مجموعة من السبل منها:-

١- إعداد دليل متطور للمعلم خاص بهذه المدارس، وأن يبتعد هذا الدليل عن النمط التقليدى لأدلة المعلم وذلك من خلال الاهتمام بالاحتياجات الفعلية لمعلمة مدارس الفصل الواحد، وأن يشتمل الدليل على وسائط متعددة يستطيع المعلم من خلالها اكتساب الكفاءات المطلوبة [كتب، شرائط مسموعة ومرئية- لوحات- وسائط متنوعة]

وأن يكون هذا الدليل بمثابة اطار مرجعى للعمل فى مدارس الفصل الواحد..

٢- اتاحة الفرصة للمعلم للتعرف على نظم العمل فى هذه المدارس من خلال نماذج للعمل فى هذه المدارس تعرض بواسطه(افلام فيديو - شبكات المعلومات- شبكات التعليم عن بعد) وأن يتوافر فى هذه الفرصة المرونة والإتجاه إلى تفريد التدريب.

٣- وضع نظام لتبادل الخبرات مع مدارس الفصل الواحد الناجحة(نماذج حية للتدريب) وذلك فى إطار اسلوب منهجى للتدريب يمكن من خلاله التركيز على الخبرات والكفاءات المطلوبة، وإبرازها فى هذه النماذج، ويمكن أن يتم بناء هذه النماذج من خلال التعاون بين هيئات التدريب والمتخصصين وأن يخضع هذا النوع لمعايير الجودة المطلوبة فى التدريب. (الكفاءة، الفاعلية).

٤- أما ما يخص إعداد معلمات مدارس الفصل الواحد وهو أمر يجب أن لايخضع للتقديرات غير العلمية، سواء فى جانبه الكمى او الكيفى.. وأن يتم هذا الإعداد فى ضوء التخطيط الجيد لمستقبل هذه المدارس ومدى جدية استمرارها وأن يكون إعداد معلمات متخصصات فى هذه المجال ، فى كليات التربية مع إشتراط أن يكون الإعداد فى ضوء فلسفة هذه المدارس وأن يتولاة المتخصصون فيها ... حتى لايكون الإختلاف فى الإعداد هو إختلاف فى المسميات فقط كماهو حادث الآن فى إعداد معلم التعليم الاساسى: وأن يراعى التوظيف الفعال لمحتوى الإعداد وبما يتمشى مع متطلبات مدارس الفصل الواحد.

- ولمواجهة احتياجات تطوير الآداء لمعلمات هذه المدارس ترى عينة الدراسة أن توفر كليات التربية برامج دراسية (دبلومات) تعد مع وزارة التعليم لتطوير كفاءة الآداء لمعلمات هذه المدارس.

- كما تتفق آراء عينة الدراسة على إيفاد معلمات هذه المدارس فى بعثات للدول المتقدمة فى هذه الصيغة كما هو متبع مع سائر التخصصات الاخرى.

- **نتائج المحور السادس:-**

يتعرض هذا المحور لقضية التوجية الفنى فى مدارس الفصل الواحد، فالعاملين فى هذا المجال لهم دوراً هاما فى تحسين جودة التعليم بهذه المدارس ، كما أن طبيعة، وظروف التوزيع الجغرافى لهذه المدارس يمثل صعوبة تواجه القائمين بأعمال التوجيه وخاصة السيدات منهم- حيث يمثل الوصول فقط لهذه المدارس مشكلة حاده..، وقد تلاحظ من خلال المقابلات التى تمت مع موجهى هذه المدارس أن هناك مجموعة من الصعوبات تعترض عملية التوجيه الفنى فى مدارس الفصل الواحد..

وقد توجه الاستبيان بمجموعة من التساؤلات حول كفاءة التوجيه الفنى، وكانت استجابات أفراد العينة كما هى موضحة بالجدول التالى:-

جدول رقم (٢٠)

يبين استجابات أفراد العينة عن مدى مناسبة الاسلوب الحالى للتوجيه الفنى مع طبيعة مدارس الفصل الواحد ومقترحات تفعيلها..

العبـــــارات	نعم		لا	
	ك	٪	ك	٪
• هل ترى أن الأسلوب الحالى للتوجيه يتناسب مع طبيعة مدارس الفصل الواحد ؟	٤	٩	٤١	٩١
• إذا كانت الصيغة الحالية للتوجيه لا تحقق أغراضها - فهل أسباب ذلك يرجع إلى:				
(١) الصيغة التقليدية للتوجيه (زيارات قصيرة - إجراءات إدارية).	٣٢	٧١,١	٩	٢٠
(٢) قلة عدد الزيارات.	٢٥	٥٥,٦	١٤	٣١,١
(٣) زيادة عدد المدارس.	٣٩	٨٦,٧	٤	٨,٩
(٤) بعد المدارس وصعوبة الوصول إليها.	٣٦	٨٠	٧	١٥,٦
(٥) سوء اختيار المعلم أصلاً بهذه المدارس.	٤١	٩١,١	٢	٤,٤
(٦) نقص إمكانات التعليم بالمدرسة.	٣٣	٧٣,٣	١٠	٢٢,٢
(٧) الخبرات السابقة للموجه لا تتمشى مع العمل فى هذه المدارس.	٣٦	٨٠	٦	١٣,٣
• فيمايلى مجموعة من المقترحات التى يمكن من خلالها تحقيق أكبر استفادة من التوجيه الفنى لمدارس الفصل الوحد، برجاء إبداء الرأى فى مدى مناسبة هذه المقترحات لتطور كفاءة التوجيه الفنى.				
(١) وضع تقسيم جغرافى لمدارس الفصل الواحد على الموجهين بما يسمح بالزيارة المتكررة	٤٠	٨٨,٩	٤	٨,٩
(٢) زيادة عدد الزيارات	٣٣	٧٣,٣	٨	١٧,٨
(٣) عقد برامج تدريبية للموجهين أنفسهم	٤١	٩١,١	٣	٦,٧
(٤) تخصيص مشرف فنى مسئول (موجه مقيم) يتولى مهام الإشراف والمتابعة من أقرب مدرسة ابتدائية كاملة للنهوض بمسئولية التوجيه فى هذه المدارس.	٢٧	٦٠	١٤	٣١,١

من بيانات الجدول السابق يتبين مايلى:-

١- يتفق ٩١٪ من جملة آراء عينة الموجهين ومديرى إدارات مدارس الفصل والواحد على ان الصيغة التقليديه للتوجية لا تناسب طبيعة العمل فى مدارس الفصل الواحد والإجماع على هذا الأمر يدعو بشده إلى دراستة والتوقف بصدده لما للتوجيه من دور هام فى متابعة وتطوير الآداء.

وقد أوضح أفراد العينة أن دوافعهم لهذه الاستجابات ترجع إلى الأسباب التالية:

١- أن كفاءة التوجيه تتوقف إلى حد كبير على نوعية المعلم وحسن اختياره، ويتفق أفراد العينة بنسبة ٩١,١٪ على أن سوء اختيار المعلم لهذه المدارس يمثل عائقا أمام كفاءة التوجيه.

٢-يرى ٨٧٪ من أفراد العينة أن أعداد المدارس المكلفون بزيارتها تفوق جهدهم وخاصة في ضوء ظروف هذه المدارس وصعوبة الوصول إليها في الظروف العادية.

٣- كما أوضح أفراد العينة أن خبراتهم السابقة لا تتوافق مع طبيعة العمل في هذه المدارس وقد وافق على هذا الامر ٨٠٪ من جملة أفراد العينة وهو أمر جدير بالملاحظة حيث يمثل الاختيار بعداً هاماً في نجاح الفرد في مهامه ... ويشير الى صعوبه تدبير القوى العاملة المؤهلة والراغبة في العمل في مجال مدارس الفصل الواحد..

٤- كما يتفق أفراد العينة بنسبة ٧٣٪ على أن نقص أمكانات التعليم في المدارس يمثل صعوبة يصعب على الموجه العمل في ظلها.

- ويرى أفراد العينة أن هناك بعض المقترحات يمكن من خلالها تحسين كفاءة التوجيه الفني في مدارس الفصل الواحد... منها :-

- عقد دورات تدريبية عالية المستوى للموجهين ملاقاة لنقص خبراتهم السابقة في مجال مدارس الفصل الواحد.

- وضع تقسيم جغرافي لمدارس الفصل الواحد بما يسمح بالزيارة المتكررة وتدبير الوسائل المناسبه لتسهيل وصول الموجه إلى المدرسة...

- نتائج المحور السابع

يهتم هذا المحور بالعوامل المؤثرة على كفاءة مدرسة الفصل الواحد في اجتذاب الفتيات والاحتفاظ بهن، ونظراً لأن مدارس الفصل الواحد قد انشئت بهدف الوصول بالخدمة إلى الفتيات الموجودات خارج التعليم،فيكون موضوع قدرة المدرسة على إجتذاب هؤلاء الفتيات والاحتفاظ بهن أمر يرتبط بالهدف من وجودها.. وللتعرف على آراء عينة الدراسة حول كفاءة مدارس الفصل الواحد في هذا الأمر، فقد طرح الاستبيان مجموعة من التساؤلات حول العوامل المؤدية إلى زيادة كفاءة مدارس الفصل الواحد على تحقيق أهدافها. والجدول التالي يوضح إستجابات أفراد العينة حول هذا الخصوص:-

جدول رقم(٢١)

يبين آراء أفراد العينة حول العوامل التى تؤثر فى ارتفاع معدلات القيد وانتظام فتيات مدارس الفصل الواحد

العبـــارات	تؤثر بشده		الى حدما		لا تؤثر	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
* هناك العديد من العوامل التى تؤثر فى ارتفاع معدلات القيد وانتظام فتيات الفصل الواحد، فأى من العوامل الآتية تؤثر على انتظام التلميذات فى مدرسة الفصل الواحد؟						
١- انخفاض نسبة الأمية في القرية التي توجد بها المدرسة	٣٦	٨٠	٦	١٣,٣	٢	٤,٤
٢- موقع المدرسة بعيداً عن تجمعات الفتيات الراغبات فـى الالتحـاق بها	٢٤	٥٣,٣	١٨	٤٠	–	–
٣- قصور المعلومات عن مدرسة الفصل الواحد لدى أفراد المجتمع المحلي	٣٥	٧٧,٨	٥	١١,١	٤	٨,٩
٤- حاجة الأسرة إلي جهد الفتاة	٢٥	٥٥,٦	١٣	٢٨,٩	٦	١٣,٣
٥- انخفاض مستوى المعيشة لدى الأسرة	٢٩	٦٤,٤	١١	٢٤,٤	٤	٨,٩
٦- القيود الاجتماعية علي حركة الفتاة خارج المنزل	٢٢	٤٨,٩	٢٢	٤٨,٩	–	–
٧- ارتباط الفتيات بالعمل دون الحاجة إلي تعليم	٣٤	٧٥,٦	١٠	٢٢,٢	–	–
٨- تعليم الفتاة لا يزيد من فرصتها للعمل	٢٦	٥٧,٨	١٦	٣٥,٦	٢	١٤,٤
٩- تعليم الفتاة قد يقلل من فرصه زواجها (او يؤخرة)	١١	٢٤,٤	١٤	٣١,١	١٩	٤٢,٢
١٠- الاعتقاد بأن ما تتعلمه فى مدرسة الفصل الواحد غير مفيد لها في حياتها	١٩	٤٢,٢	١٨	٤٠	٧	١٥,٦
١١- غياب الحوافز المشجعة لفتاة على الالتحاق بالمدرسة (التغذية مثلاً)	٣١	٦٨,٩	١٠	٢٢,٢	٣	٦,٧
١٢- وسائل الإعلام لا تهتم بعمل الإعلام اللازم عن مدارس الفصل الواحد	٣٠	٦٦,٧	١١	٢٤,٤	١	٢,٢
١٣- غياب أساليب لتعويض النقص فى دخل الأسرة مـن نـاتج عمل الفتاة	٣٤	٧٥,٦	٩	٢٠	١	٢,٢
١٤- تكاليف الدراسة فوق طاقة الأسر الفقيرة (كراسات – ملابس..)	٢٠	٤٤,٤	١٢	٢٦,٧	١١	٢٤,٤
١٥- الاعتقاد بأن تعليم الفتاة الكبيرة في السن مضيعة للوقت	٢٧	٦٠	١٣	٢٨,٩	٤	٨,٩

من بيانات الجدول السابق يتضح مايلى:-

١- يـرى أفـراد العينـة أن إنشـاء مـدارس بالتجمعـات منخفضـة الأميـة يـؤدى بالتـالى إلـى ضعف الإقبال عليها لندرة الفتيات المستهدفات لهذه المدارس. وهذا الأمـر يؤكـد علـى ضرورة وضع خريطة للاحتياجات الحقيقية لهذه النوعية من المدارس.

٢- ويرى أفراد العينة أن قصور المعلومات عن مدرسة الفصل الواحد لدى أفراد المجتمع المحلى يشكل عاملاً هاماً فى انخفاض كفاءتها فى اجتذاب الفتيات والاحتفاظ بهن فيها.

٣- كما يرى أفراد العينة أن معظم الأعمال التى تلتحق بها الفتيات لا تتطلب أى قدر

من التعليم المقدم فى مدارس الفصل الواحد وبالتالى فالمدرسة لا تمثل حاجة حقيقية لدى الفتاه لعدة امور ... منها أن الاحساس بالحاجة إلى التعليم قد ينعدم فى الفئات المحرومة ثقافياً وذات المستوى الاقتصادى والاجتماعى المنخفض، كما أن كلفة الفرصة الضائعة من الالتحاق بالمدرسة على المستوى الآنى أو المستقبلى للفتاه وقد لا تجد الفتاة ما يعوضها من جراء التعليم فى مدارس الفصل الواحد. أى أن تعليم الفتاة فى هذه المدارس يمثل هدرا قياساً بالعائد على المدى الطويل أو القصير... وفقاً لوجهة نظرهم.

٤- ويستتبع العامل السابق فى حالة التحاق الفتاة بالمدرسة انقطاع دخلها من العمل وهو يمثل مصدر من المصادر التى تعتمد عليها الأسرة فى حياتها وغيابه يمثل فقد لركن هام من هذا الدخل، هذا بالإضافة إلى غياب اساليب أو آليات تعوض الفتاه أو الأسرة عن الفاقد فى الدخل الناجم عن الإلتحاق بالمدرسة، وهذا العامل رغم كل المقولات النظريه حول جدوى التعليم للفتاه قد يكون عاملا حاسما فى انقطاع الفتاه وضعف انتظامها بالمدرسة وخاصة فى ظل غياب حوافز مشجعه للالتحاق أو الانتظام فى المدرسة.

٥- ان تعليم الفتاه وتحسين ظروفها لم يعد قضيه تتصل بمحو الامية فقط بل أصبحت قضية سياسية واجتماعية واقتصادية فى المقام الأول وقصور الوعى بها يمثل قصور فى السياسات الإعلامية الثقافية، ويرى أفراد العينة أن القصور فى الوعى العام لدى التجمعات المستهدفة يمثل عامل هام فى ضعف كفاءة مدرسة الفصل الواحد.

٦- فى ظل غياب الوعى بأهمية تعليم الفتاه يظل الاعتقاد فى التجمعات المحرومة بأن تعليم الفتاه فى السن الكبيرة مضيعه للوقت، كما أن خروجها للمدرسة يفقد الاسرة جهدها المطلوب فى العمل بالمنزل دون مبرر، كما يرى أفراد العينة أن هذه المجتمعات مازالت – ولها الحق– ترى أن ما تتعلمة الفتاة غير مفيداً لها فى حياتها.

– نتائج المحور الثامن:–

يتعرض هذا المحور للصعوبات الإدارية التى تواجه مدارس الفصل الواحد .. ومما لاشك فيه أن العمل الإدارى له انعكاساتة على الآداء سواء من الجانب السلبى أو الجانب الإيجابى، وفى محاولة للوقوف على الصعوبات الادارية التى تواجه مدارس الفصل الواحد فقد تضمن الاستبيان مجموعة من الاسئلة حول المشكلات الإدارية التى تعترض العمل بالمدرسة.

والجدول التالى يوضح آراء افراد العينه حول الصعوبات الادارية التى تواجه مدارس الفصل الواحد:–

جدول رقم (٢٢)

يبين آراء موجهى ومديرى مدارس الفصل الواحد نحو الصعوبات الادارية التى تواجه مدارس الفصل الواحد

العبـــــارات	يؤثر		الى حدما		لا يؤثر	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
* هناك بعض الصعوبات الأدارية التى تواجه مدارس الفصل الواحد ، أياً من الصعوبات التالية يؤثر على مدارس الفصل الواحد؟						
١- ضعف العلاقة بين المدرسة والقطاع التعليمى التابعة له.	٤١	٩١,١	٣	٦,٧	-	-
٢- عدم توافر الأصناف المطلوبة للعمل فى بيئة المدرسة أو محيطها القريب.	٣٠	٦٦,٧	١٤	٣١,١	-	-
٣- عدم توافر التمويل الكافى	٢٨	٦٢,٢	٥	١١,١	٩	٢٠
٤- التعقيدات الادارية فى الشراء والقيود المخزنية	٣٥	٧٧,٨	٩	٢٠	-	-
٥- ضعف الصلة بين مدرسة الفصل الواحد وأقرب مدرسة كاملة	٤٠	٨٨,٩	٤	٨,٩	-	-
٦- افتقاد الخبرة الإدارية لدى معلمة الفصل الواحد	٣٤	٧٥,٦	٨	١٧,٨	٢	٤,٤
٧- عدم وجود أماكن آمنة لحفظ المشتريات والعهد	٣٧	٨٢,٢	٣	٦,٧	٤	٨,٩
٨- تعرض المدارس للسرقات	٢٥	٥٥,٦	١٣	٢٨,٩	٦	١٣,٣
٩- كثرة الأصناف الموجودة بالمدرسة وعدم تصريفها	٢٦	٢٧,٨	٦	١٣,٣	٢	٤,٤
١٠- تردد المعلمات على مصادر صرف ميزانية المدرسة	٢٠	٤٤,٤	١٤	٣١,١	٢	١٤
١١- صعوبة الإضافة والخصم على المدرسة الأم	٣٢	٧١,١	٢	٤,٤	-	-

من بيانات الجدول السابق يتبين :

- يرى أفراد العينه أن أولى الصعوبات الإدارية التى تواجه مدارس الفصل الواحد ... هى ضعف العلاقة بين المدرسة والقطاع التعليمى التابعة له...فمازال البعض ينظر إلى هذه المدارس على أنها مدارس خارج النظام وهو مفهوم يحتاج إلى جهود لتصحيحة حيث أن هذه المدارس وفقا للقرارت المنظمه لها مدارس رسمية لها كافة الأوضاع القانونية والإدارية والمعنوية لأى مؤسسة تعليمية تابعة للوزارة وقد وافق على هذا الرأى ٩١,١٪ من جملة افراد العينه.

- وفى نفس الإتجاه نجد أن الصعوبة الثانية فى الترتيب من وجة نظر أفراد العينة تتصل بضعف الصلة بين مدرسة الفصل الواحد وأقرب مدرسة كامله. وقد وافق على ذلك ٨٨,٩٪ من أفراد العينه رغم أن القرارات التنظيميه قد حددت هذه العلاقة.. وأن الاتصال الوثيق بين المدرستين يشكل جزء من نجاح مدرسة الفصل الواحد، وفى هذا الصدد برز دور القرار

الإدارى فى تحديد الاختصاصات والمسئوليات والواجبات والأشخاص المنوط بهم أداء الأعمال المرتبطه بمدارس الفصل الواحد حتى لاتتحول هذه المدارس إلى أجسام غريبة يسهل طردها خارج النظام.

– ويؤكد أفراد العينه اتساقهم فى الآراء حول الصعوبات حيث يؤكدون بنسبه ٨٢,٢٪ على أن عدم توافر أماكن أمنه لحفظ المشتريات والعهد يمثل مشكله حقيقية للمدرسة...

– وفى ظل الأعمال المكلفة بها معلمه الفصل الواحد يصبح تبسيط الإجراءات الإدارية والمالية لها مطلبا هاماً لما تستحوذه هذه الامور من جهد ووقت، وهو بالتأكيد جهد ووقت مخصوم من جهد ووقت العمل فى المدرسة مهما حاولنا تبرير ذلك. ويرى ٧٧,٨٪ من جمله آراء العينة أن التعقيدات الإدارية فى الشراء والقيود المخزنية تشكل صعوبة تحد من كفاءة العمل بالمدرسة ، كما يرى أفراد العينة أن تلك الصعوبات حينما تنتهى تبدأ صعوبة أخرى فى المدرسة الأم تختص بالإضافة والخصم والمستندات وسلسلة التوقيعات المطلوبة فى كل عمل.

– ويرى ٦٢,٢٪ ان المخصصات المالية لمدارس الفصل الواحد لاتكفى لمواجهة الاحتياجات وسواء كان هذا الأمر صحيح أم غير ذلك فالمشاهد أن المدارس تتمتع بقسط وافر من التمويل والإعتمادات نظراً للإهتمامات الموجهة لهذه المدارس، وقياسا بالمدارس الابتدائية تكون مدارس الفصل الواحد أفضل حالا ولكن هذا الأمر يتطلب وضع نظام كفء لتحديد الاحتياجات المالية فى ضوء متطلبات التشغيل الحقيقية للعمل فى هذه المدارس.. وبما يحقق الاستخدامات الصحيحة للاعتمادات المالية.

– ويرى ٦٦,٧٪ أن عدم توافر الأصناف المطلوبة للعمل فى بيئة المدرسة أو فى محيطها القريب يشكل صعوبة نظراً لبعد المدرسة عن مناطق العمران والمناطق المتوافر فيها الاحتياجات وهو أمر يتطلب تطوير النظم وإيجاد آليات للعمل فى هده المدارس وفق رؤية غير تقليدية للتطوير والابتكار.

ثانيا: نتائج استبيان معلمات مدارس الفصل الواحد

تمثل المعلمة فى مدارس الفصل الواحد العنصر الفاعل والمؤثر فى كافة عمليات التعلم والتعليم وإدارة المدرسة فعلى عاتقها تقع مهام تنفيذ خطط وبرامج هذه المدارس وعلى مستوى الجهد المبذول من المعلمة وعلى مدى رشادة هذا الجهد يتوقف مستوى كفاءة آداء هذه المدرسة ونجاحها فى تحقيق أهداف هذه الصيغة، إضافه إلى أن الإعتماد على معلمة مدرسة الفصل الواحد اعتماداً كلياً فى تنفيذ هذه الصيغة وغياب المتابعة الفنية أو ندرتها فى هذه المدارس

يتطلب إهتماماً بالغاً بأوضاع المعلمة وإتجاهاتها وأدآئها فى هذه المدارس، وقد تضمن الاستبيان الموجه إلى المعلمات ثمان محاور تتناول العناصر المشكلة لكفاءة الآداء فى هذه المدارس. وقد كانت استجابات المعلمات على هذه المحاور كما هو موضح فيما يلى:-

- نتائج المحور الأول:-

يهتم هذا المحور بكفاءة مدارس الفصل الواحد للفتيات فى جذب الفتيات للالتحاق بها والإحتفاظ بهن، وقد تضمن هذا المحور مجموعة من الأسئلة حول هذا الأمر وكانت استجابات المعلمات كما هى موضحه بالجدول التالى:

جدول رقم (٢٣)

يبين استجابات المعلمات نحو كفاءة مدارس الفصل الواحد فى اجتذاب الفتيات وتحقيقها لأهدافها.

العبارات	نعم		لا				
	ك	٪	ك	٪			
برزت مدارس الفصل الواحد كصيغة لوصول الخدمة التعليمية إلى الفتيات المحرومات من التعليم. • هل هذه الصيغة بأوضاعها الحالية مناسبة لجذب هذه الفئة والاحتفاظ بانتظامها فى مدرسة الفصل الواحد؟	٣٢	٤٢,١	٤٤	٥٧,٩			
	تتحقق		**الى حدما**		**لا تتحقق**		كا٢
• **تستهدف مدرسة الفصل الواحد تحقيق مجموعة من الأهداف نعرض لبعضها فيمايلى:**	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
برجاء إبداء الرأى حول مدى تحقق هذه الأهداف:							
١- تقليل الفوارق (الفجوة) فى نسبة تعليم البنات والبنين	٤٥	٥٩,٢	٢٩	٣٨,٢	٢	٢,٦	٣٧,٢٨
٢- تهيئة الفتاة للحياة الأسرية	٤٣	٥٦,٦	٣٠	٣٩,٥	٣	٣,٩	٣٢,٨٧
٣- إعداد الفتاة ثقافياً	٤٤	٥٧,٩	٢٢	٢٨,٩	١٠	١٣,٢	٢٣,٤٧
٤- إعداد الفتاة مهنياً	٤١	٥٣,٩	٣٢	٤٢,١	٣	٣,٩	٣١,١٣
٥- إعداد الفتاة صحياً	٤٣	٥٦,٦	٢١	٢٧,٦	١٢	١٥,٨	٢٠,٠٧
٦- رفع مستوى الأسرة اقتصادياً	٢٠	٢٦,٣	٤٠	٥٢,٦	١٦	٢١,١	١٣,٠٥
٧- رفع مستوى الأسرة اجتماعياً	٢٨	٣٦,٨	٣٧	٤٨,٧	١١	١٤,٥	١٣,٧٦

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:

يتفق ٥٧,٩٪ من معلمات الفصل الواحد على أن هذه الصيغه غير مناسبة لجذب هذه الفئه من الفتيات والاحتفاظ بهن فيها. وهذه النسبه تستدعى التوقف بشده أمامها فمعلمة هذه المدارس تمثل محور الإرتكاز الرئيسى فى نجاح الفكرة أو غير ذلك ورؤية هذه المجموعة

لكفاءة المدرسة المنخفضة تشير إلى ضرورة التدخل لمواجهة المشكلات التى تحد من كفاءة هذه الصيغة وخاصة فى بدايات العمل بهـا.. حتى لا تتراكم المشكلات وتؤدى إلى اجهاض العمل فى هذا المجال الهام، أما عن كفاءة مدارس الفصل الواحد فى تحقيق أهدافها فالاستجابات تشير إلى ما يلى:

– تتفق حوالى ٦٠٪ من عينة المعلمات على أن مدارس الفصل الواحد تعمل على تقليل الفجوة فى نسبه تعليم البنات والبنين كما يتفق ٥٨٪ على أن هذه المدارس تحقق الهدف الخاص بإعداد الفتاة ثقافياً وصحياً وإعدادها للحياه الأسرية.

– أما الهدف الخاص برفع مستوى الأسرة اقتصاديا فيرى حوالى ٦٧,١٪ من المعلمات أنه لا يتحقق.

– وعن رأى معلمات مدرسة الفصل الواحد فى كفاءة العمل فى هذه المدارس كانت إستجاباتهم كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول رقم (٢٤)
يبين آراء العينة حول كفاءة العمل
فى مدارس الفصل الواحد.

العبارات	اوافق		الى حدما		لا اوافق		
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	كا٢
أ - فى ضوء خبرتك فى العمل بمدارس الفصل الواحد ما رأيك فيمايلى؟							
١- نظام العمل فى مدرسة الفصل الواحد لا يختلف كثيراً عن المدارس الابتدائية.	٤٥	٥٩,٢	٧	٩,٢	٢٤	٣١,٦	٢٨,٦١
٢- نظام العمل فى مدرسة الفصل الواحد منخفض الفاعلية فى مواجهة تسرب الفتيات.	٣٤	٤٤,٧	٢٩	٣٨,٢	١٣	١٧,١	٩,٥
٣- نظام العمل فى مدرسة الفصل الواحد يلائم احتياجات التلميذات.	٤٣	٥٦,٦	٢١	٢٧,٦	١٢	١٥,٨	٢٠,٠٧
٤- نظام العمل فى مدرسة الفصل الواحد يتوافق مع احتياجات البيئة المحلية.	٣٥	٤٦,١	٢٧	٣٥,٥	١٤	١٨,٤	٨,٨٦
٥- نظام مدارس الفصل الواحد يعمل على تنمية البيئة المحلية.	٣٩	٥١,٣	٢٦	٣٤,٢	١١	١٤,٥	١٥,٥
٦- تمثل مدارس الفصل الواحد منطقة جذب تعليمى فى المحيط الموجوده فيه.	٣٦	٤٧,٤	٢٧	٣٥,٥	١٣	١٧,١	١٠,٦١
٧- تتلقى الفتيات تعليماً جيداً فى مدارس الفصل الواحد.	٤٦	٦٠,٥	٢٣	٣٠,٣	٧	٩,٢	٣٠,٣٤
٨- يهتم المواطنون بمدارس الفصل الواحد لما يعود عليهم وعلى بناتهم من فائدة.	٣١	٤٠,٨	٢٤	٣١,٦	٢١	٢٧,٦	٢,٠٨
٩- أجد صعوبة فى الاحتفاظ بالفتيات المقيدات بالمدرسة.	٦٢	٨١,٦	١٠	١٣,٢	٤	٥,٣	٨٠,١٢
١٠- انقطاع الفتيات عن المدرسة يمثل مشكلة تهدد العمل فى هذه المدارس.	٦٥	٧٣,٧	١٦	٢١,١	٤	٥,٣	٥٨,٥٣
١١- كثرة غياب الفتيات يتطلب تكرار الجهد المبذول فى العمل.	٦٤	٨٤,٢	٩	١١,٨	٣	٣,٩	٨٩,٢٤
١٢- كثرة غياب الفتيات يفقد العمل بالمدرسة الاستمرارية المطلوبة لتعليم الفتيات.	٦٥	٧٣,٧	١٧	٢٢,٤	٣	٣,٩	٥٩,٥٥

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:

- ترى أغلب المعلمات أن غياب الدارسات يمثل مشكله تهدد العمل فى هذه المدارس، حيث يؤدى هذا الغياب إلى تكرار الجهد المبذول ويحد من استمرارية الآداء المطلوب لتعليم الفتاة، وقد وافق على هذه الآراء حوالى ٨٠٪ من جملة عينة المعلمات.

- كما تشير البيانات إلى أن حوالى ٨٢٪ من هذه العينة يجدن صعوبة فى الاحتفاظ بالفتيات المقيدات.

- وعلى الرغم من الصعوبات التى تواجه هذه المدارس إلا أن المعلمات يؤكدن على أن الفتيات تتلقين تعليماً جيداً فى هذه المدارس. ويتفق على هذا الرأى حوالى ٦٠٪ من عينة المعلمات كما تتفق نفس نسبة العينة على أن نظام العمل فى هذه المدارس لا يختلف عن العمل فى المدرسة الابتدائية.

- كما تتفق ٥٧٪ من آراء المعلمات على أن نظام العمل يلائم احتياجات الدارسات، ويعمل على تنمية البيئة المحلية (ويوافق على هذا الرأى ٥١٪ منهم).

- كما يرى ٤٥٪ من عينة المعلمات أن نظام العمل فى مدارس الفصل الواحد منخفض الفاعلية فى مواجهة تسرب الدارسات.

وعن أسباب انخفاض أعداد المقيدات والمنتظمات فى مدرسة الفصل الواحد، فقد توجه الاستبيان بمجموعة من الاسئلة حول هذا الأمر، وكانت استجابات المعلمات كما يلى:-

جدول رقم (٢٥)

يبين آراء عينة المعلمات حول الأسباب التى تؤدى إلى الانخفاض فى أعداد المقيدات الجدد والمنتظمات فى مدرسة الفصل الواحد

العبــارات	نعم		لا		كا٢
	ك	٪	ك	٪	
* هل تعانى مدرستك من انخفاض فى أعداد المقيدات الجدد من الفتيات؟	٦٠	٧٨,٩	١٦	٢١,١	-
* إذا كانت إجابتك (بنعم) فهل يرجع ذلك إلى:					
١- انخفاض نسبة الأمية فى القرية التى توجد بها المدرسة.	٥٥	٧٢,٤	١٩	٢٥	٥٧,٨٢
٢- موقع المدرسة بعيد عن تجمعات الفتيات الراغبات فى الالتحاق بها.	٣٧	٤٨,٧	٣٧	٤٨,٧	٣٢,٢٤
٣- قصور المعلومات عن مدرسة الفصل الواحد لدى أفراد المجتمع المحلى.	٥٩	٧٧,٦	١٥	١٩,٧	٧٠,٤٤
٤- حاجة الأسرة إلى جهد الفتاة.	٦٣	٨٢,٩	١١	١٤,٥	٨٥,٦١
٥- انخفاض مستوى المعيشة لدى الأسر فى محيط المدرسة.	٦١	٨٠,٣	١٣	١٧,١	٧٧,٧١
٦- القيود الاجتماعية على حركة الفتاة خارج المنزل.	٥٣	٦٩,٧	٢١	٢٧,٦	٥٢,٤٥
٧- ارتباط الفتيات بالعمل دون الحاجة إلى تعليم.	٦٤	٨٤,٢	١٠	١٣,٢	٨٩,٧٩
٨- تعليم الفتاة قد يقلل من فرصتها فى العمل.	٤٨	٦٣,٢	٢٦	٣٤,٢	٤١,٧٩
٩- تعليم الفتاة قد يقلل من فرصة زواجها أو يؤخره.	٤٥	٥٩,٢	٢٩	٣٨,٢	٣٧,٢٩
١٠- اعتقاد الفتاة بأن التعليم فى مدرسة الفصل الواحد غير مفيد لها فى حياتها.	٤٢	٥٥,٣	٣٢	٤٢,١	٣٤,٢١
١١- غياب الحوافز المشجعة للفتاة على الالتحاق بالمدرسة (التغذية ..إلخ).	٥٤	٧١,١	٢٠	٢٦,٣	٥٥,٠٥
١٢- وسائل الاعلام لا تهتم بعمل الإعلام اللازم عن مدارس الفصل الواحد.	٥٨	٧٦,٣	١٦	٢١,١	٦٧,٠٥
١٣- غياب أساليب تعويض النقص فى دخل الأسرة من ناتج عمل الفتاة.	٦٣	٨٢,٩	١١	١٤,٥	٨٥,٦١
١٤- تكاليف الدراسة فوق طاقة الأسر الفقيرة [كراسات - ملابس..].	٣٦	٤٧,٤	٣٨	٥٠	٤٥,٥٧
١٥- الاعتقاد بأن تعليم الفتاة الكبيرة فى السن مضيعة للوقت.	٥٠	٦٥,٨	٢٤	٣١,٦	٤٥,٥٧

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:

- يرى ٨٤,٢ ٪ من جملة أفراد العينة أن ارتباط الفتيات بالعمل دون الحاجة إلى التعليم يمثل سببا رئيسيا لإنصراف الفتيات عن التعليم وبالتالى يقلل من معدلات القيد فى مدارس الفصل الواحد. كما أن حاجة الأسرة إلى جهد الفتاة يجعل الأسر تحجم عن إرسال الفتيات إلى هذه المدارس، إضافة إلى ذلك فإن الفتاة العاملة تمثل مصدرا للدخل لأسرتها وانتظام الفتاة أو قيدها فى المدرسة، سيؤدى بالتبعية إلى تأثر دخل الأسرة وهو فى الغالب دخلا محدودا لا يتحمل أى تخفيضات أو إنسحاب من المشاركين فيه وقد أيد هذا الرأى ٨٣٪ من المعلمات. ويرى ٨٠٪ من المعلمات أن انخفاض مستوى المعيشة لدى الأسر فى محيط المدرسة يعد سببا فى انخفاض القيد فى مدرسة الفصل الواحد.

يرى حوالى ٧٨٪ أن غياب الإعلام الجيد عن هذه المدارس فى القطاعات المستهدفة يؤدى إلى قصور المعلومات أو المعرفة بالمدرسة وأهدافها. كما يرى ٧١٪ من عينه المعلمات أن غياب الحوافز المشجعة للفتاة على الإلتحاق بالمدرسة يعد سببا من أسباب إنخفاض أعداد المقيدات بالمدرسة، هذا بالإضافة إلى القيود الاجتماعية على حركة الفتاة خارج المنزل.

وتشير البيانات المعروضة فى الجدول السابق إلى أن معظم الأسباب الواردة فى الجدول تعد من أسباب عزوف الفتيات عن القيد بالمدرسة وإن تدرجت نسب الموافقة عليها ولكن فى كل الأحوال كانت أقل النسب المئوية لهذه الاستجابات حوالى ٥٠٪ مما يؤكد على ضرورة مراجعة إجراءات حفز الفتيات المستهدفات على الالتحاق بمدارس الفصل الواحد وإيجاد الآليات المشجعة لهن على ذلك.

وقد أضاف المستفتون مجموعة من الأسباب منها:

- حاجة الأسرة للفتاة فى العمل، فى الحقل والمنزل وطول مدة غياب البنت عن الأسرة، فالواجب أن لا يتعدى اليوم الدراسى الواحدة ظهرا.
- ضرورة توفير وسيلة للمواصلات للمدارس ذات الفصل الواحد لأن هذه المدارس لا تجد إليها أى وسيلة مواصلات.
- غياب منهج خاص لمدارس الفصل الواحد.
- طول فترة الدراسة من ٩ صباحاً إلى ٣ ظهراً مما يؤدى إلى الملل.
- ذهاب الفتاة إلى المدرسة فى الصيف وهذه عادة لا توجد فى باقى المدارس مما يؤدى إلى انقطاع الفتاه عن الحضور.
- عدم كفاية المدرسات.
- عدم إلتزام الفتاه بالحضور إلى المدرسة يوميا.
- اهتمام الأهالى بتعليم الولد أكثر من البنت.

- عدم وجود الخامات والأجهزه من أول السنة يساعد على غياب الفتيات.

- عدم تعاون المراكز الكبرى مثل إدارة المدارس العامة أو المجالس المحلية أو الأحزاب مع مدارس الفصل الواحد فى البحث عن مقيدات جدد أو فى الاعلان عن المدرسة.

- النظره المتدنية لمدارس الفصل الواحد على إعتبار أنها مضيعة للوقت.

- خجل الفتيات من الذهاب إلى المدرسة فى سن كبير لما تلاقيه من مضايقات من أفراد البيت (بعد ما شاب ودوه الكتاب).

وعن مدى تناسب نظام قيد الفتيات والدراسة لظروف تعليم الفتاة (القيد من ٨- ١٤) + خمس سنوات دراسية. فقد توجه الاستبيان بمجموعة من الأسئلة كانت استجابات المعلمات عليها كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول رقم (٢٦)

يوضح آراء معلمات الفصل الواحد حول مدى مناسبه
نظام القيد والدراسه لظروف الفتيات التعليمية

العبارات	يتناسب		لا يتناسب				
	ك	٪	ك	٪	كا٢		
يقوم النظام الحالى للدارسة على قيد الفتيات من [٨-١٤ سنة + (٥ سنوات دراسية)]				٨٦,٨			
• هل هذا النظام يتناسب مع ظروف تعليم الفتيات؟	١٠	١٣,٢	٦٦	–			١
• إذا كانت إجابتك [بلا] فهل يعود ذلك إلى:	اوافق		الى حدما		لا اوافق		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١- طبيعة العمل مع هذا السن تتطلب مرونة عالية لتحديد المستوى التعليمى للفتيات على فترات خلال الدراسة	٦٤	٨٤,٢	١٠	١٣,٢	٢	٢,٦	٨٩,٧٩
٢- وصول الفتاة إلى سن ١٧ أو ١٨ سنة فى مدارس الفصل الواحد أمر غير مرغوب فيه (تعليمياً - اجتماعياً)	٣٧	٤٨,٧	٣٢	٤٢,١	٧	٩,٢	٢٠,٣٩
٣- من الأفضل أن يكون التعليم بمدارس الفصل الواحد غير مرتبط بالنظام التقليدى بالمدرسة الابتدائية من حيث:							
أ- العام الدراسى	٥٥	٧٢,٤	٨	١٠,٥	١٣	١٧,١	٥٢,٦١
ب- النقل من مستوى إلى آخر	٤٧	٦١,٨	٢٠	٢٦,٣	٩	١١,٨	٣٠,١٨
جـ- مدة الدراسة للانتهاء من المرحلة الابتدائية	٥٣	٦٩,٧	١٨	٢٣,٧	٥	٦,٦	٤٨,٦٦
د- نظم التقويم والامتحانات	٤٧	٦١,٨	٢٠	٢٦,٣	٩	١١,٨	٣٠,١٨
٧- هل من الأفضل أن يتاح للفتاة الأكثر تقدماً أن تنتقل إلى المستوى الأعلى عند تحقيق المستويات التعليمية المطلوبة؟	٧٢	٩٤,٧	٢	٢,٦	٢	٢,٦	١٢٨,٩٥

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:

- يرى نسبة ٨٧٪ من معلمات الفصل الواحد أن نظام القيد وسنوات الدراسة الخمس لا يتناسب مع ظروف الفتيات وقد قامت إستجابتهم هذه بناء على ما يلى:
- يرى ٩٤,٧٪ من المعلمات أنه من الأفضل أن يتاح للفتاة الأكثر تقدماً أن تنتقل إلى المستوى الأعلى عند تحقيق المستويات التعليمية المطلوبة. كما يؤكدن على أن طبيعة العمل مع هذا السن تتطلب مرونة عالية لتحديد المستوى التعليمى للفتيات على فترات خلال الدراسة.
- كما يرى حوالى ٧٠٪ من عينة المعلمات أنه من الأفضل أن يكون نظام مدارس الفصل الواحد غير مرتبط بالنظام التقليدى للمدرسة الابتدائية، من حيث مدة الدراسة، والنقل من مستوى إلى آخر، ونظم الامتحانات والتقويم.

- **نتائج المحور الثانى:-**

ويهتم هذا المحور بمدى كفاءة الكتب المدرسـية المقـررة لمدارس الفصـل الواحـد وقـد توجه الإستبيان بعدد من الأسـئلة حـول هـذا الأمـر، وقـد كـانت استجاباتهم كمـا هـى موضحـه بالجدول التالى:-

جدول رقم (٢٧)

آراء معلمات الفصل الواحد حول كفاءة

الكتب المدرسية المقررة على مدارس الفصل الواحد

العبـــارات	مناسب تماماً		الى حدما		غير مناسب		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
• إلى أى مدى تناسب الكتب المدرسية الدارسات فى مدارس الفصل الواحد من حيث:							
١- الشكل والإخراج	٤١	٥٣,٩	٢٠	٢٦,٣	١٥	١٩,٧	١٥,٠٣
٢- المحتوى	٢٢	٢٨,٩	٣١	٤٠,٨	٢٣	٣٠,٣	١,٩٢
٣- المضمون	٣٨	٥٠	٢٠	٢٦,٣	١٨	٢٣,٧	٩,٥٨
٤- المقررات المستخدمة	٢٢	٢٨,٩	٣٠	٣٩,٥	٢٤	٣١,٦	١,٣٧
٥- الموضوعات المقدمة	٣٤	٤٤,٧	٢٠	٢٦,٣	٢٢	٢٨,٩	٤,٥٣
٦- التدريبات	٣٩	٥١,٣	٣١	٤٠,٨	٦	٧,٩	٢٣,٣٩
٧- الإسهاب والتكرار	٣٦	٤٧,٤	٣٤	٤٤,٧	٦	٧,٩	٢٢,٢١
٨- الخطة الدراسية بتوزيعها الحالى	٢٨	٣٦,٨	٢٦	٣٤,٢	٢٢	٢٨,٩	٠,٧٣

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:-

- يرى حوالى ٥٠٪ من عينة المعلمات أن شكل الكتاب وإخراجه ومضمونه وما يحتويه من تدريبات مناسب تماما للدارسات فى هذه المدارس، وإذا ما فسرنا هذه النسبة فى ضوء خبرات المعلمات فى العمل مع هذه النوعية نجد أن محدودية الخبرة قد تكون عاملا فى تقدير احتياجات الدارسات وما يمكن أن يقدم لهن من مواد تعليمية ومناهج وكتب.

-أما عن المقررات المستخدمة، والخطة الدراسية فيرى حوالي ٦٥٪ أنها لا تتناسب مع الدارسات فى هذه المدارس.

- **نتائج المحور الثالث:-**

كفاءة التدريبات المهنية والمشروعات الإنتاجية فى إكساب الدارسات المهارات العملية (تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوي) وقد كانت استجابات المعلمات كا هو موضح بالجدول التالى:-

جدول رقم (٢٨)

يبين آراء معلمات الفصل الواحد

حول المعوقات التى تواجه التدريبات والمشروعات الإنتاجية

العبـــارات	تعوق		لاتعوق		كا٢
	ك	٪	ك	٪	
• تهدف التدريبات المهنية والمشروعات الإنتاجية إلى إكساب الدارسات مهارات عملية (تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوى) **• ماهى المعوقات التى تواجه التدريبات والمشروعات الانتاجية فى مدرسة الفصل الواحد؟**					
١- ندرة المعارض أو أماكن عرض وتسويق منتجات الفتيات	٦٧	٨٨,٢	٩	١١,٨	٤٤,٢٦
٢- القصور فى الأجهزة المطلوبة للعمل فى هذه التدريبات	٦٢	٨١,٦	١٤	١٨,٤	٣٠,٣٢
٣- المشكلات المتعلقة بتوزيع المنتج	٧٠	٩٢,١	٦	٧,٩	٥٣,٨٩
٤- الحاجة إلى تبادل الخبرات فى مجال الانتاج	٦٦	٨٦,٨	١٠	١٣,٢	٤١,٢٦
٥- من الأفضل تحسين منهج المدرسة بإضافة تعليم بعض الحرف البيئية بشكل عملى	٥٧	٧٥	١٩	٢٥	١٩
٦- نقص تدريب المعلمة على المجالات المطلوب تدريب الفتاة عليها	٦٥	٨٥,٥	١١	١٤,٥	٣٨,٣٧
٧- المشروعات تحتاج إلى تطوير تفوق قدرة المعلمة	٥٦	٧٣,٧	٢٠	٢٦,٣	١٧,٠٥
٨- الأجهزة المتواجدة فى المدرسة تحتاج إلى صيانة دائمة	٦٨	٨٩,٥	٨	١٠,٥	٤٧,٣٧
٩- الخامات المطلوبة لا تتوافر بصورة دائمة	٦٢	٨١,٦	١٤	١٨,٤	٣٠,٣١
١٠- إفادة الفتيات من التدريبات العملية والمشروعات يتطلب تزويدهن بمهارات التسويق ومجالاته	٦٤	٨٤,٢	١٢	١٥,٦	٣٥,٥٨

من البيانات المعروضة فى الجدول السابق يتضح ما يلى:

- يرى ٩٢٪ من عينه المعلمات أن أولى المعوقات تتمثل فى المشكلات المتعلقة بتوزيع المنتج (التسويق)، وقد لاحظ الباحث هذا الأمر خلال دراسته الإستطلاعية للمدارس ومدى معاناة المعلمات من تكدس الإنتاج وصعوبة تسويقة وهو أمر يتطلب خبرات قد لا تتوافر فى المعلمات (نقص التدريب) على (خبرات التسويق أو الاعلان) بالإضافة إلى ندرة المعارض أو أماكن عرض وتسويق هذه المنتجات، وهذا الأمر لا يقتصر على المعلمة فقط ولكن مطلوب إكسابه للدارسات أيضاً.

تشير البيانات المعروضة إلى أن افتقار الصيانة الدورية للأجهزة المتواجدة يمثل عقبة فى هذا المجال مما يؤدى إلى كثرة تعطلها والإخفاق فى تنفيذ المشروعات أو التدريبات للدارسات.

- مما سبق يتضح أن هناك مجموعة من المعوقات تواجه التدريبات والمشروعات الإنتاجية بمدارس الفصل الواحد من أهمها نقص تدريب المعلمة على هذه المشروعات وصعوبة تدبير الخامات المطلوبة.

- **نتائج المحور الرابع:-**

الإجراءات المالية والإدارية وتأثيرها على كفاءة العمل بمدارس الفصل الواحد وقد كانت استجابات عينة المعلمات كما هو موضح بالجدول التالى.

جدول رقم (٢٩)

يوضح آراء عينة المعلمات حول الإجراءات

المالية والإدارية وتأثيرها على كفاءة العمل بهذه المدارس

العبـــارات	نعم		لا		
	ك	٪	ك	٪	كا٢
• **يتطلب العمل فى مدارس الفصل الواحد بعض الإجراءات المالية:** • **هل تمثل السلفة المالية مشكلة فى العمل؟**	٥٨	٧٦,٣	١٨	٢٣,٧	٢١,٠٥
• إذا كانت تسبب لك مشكلة فهل ذلك يرجع إلى:					
١- إجراءات صرف السلفة	٥٨	٧٦,٣	١٨	٢٣,٧	٢١,٠٥
٢- بعد مكان صرف السلفة (البنك ..)	٤٥	٥٩,٢	٣١	٤٠,٨	٢,٥٨
٣- لا يوجد مكان لحفظ السلفة (خزينة)	٦٣	٨٢,٩	١٣	١٧,١	٣٢,٨٩
٤- هل تمثل صيانة الأجهزة والمعدات والمرافق مشكلة بمدرسة الفصل الواحد؟	٦١	٨٠,٣	١٥	١٩,٧	٢٧,٨٤
٥- يقضى تنظيم العمل الإدارى تبعية مدارس الفصل الواحد لأقرب مدرسة ابتدائية فهل توافقين على هذا النظام؟	٤٣	٥٦,٦	٣٣	٤٣,٤	١,٣٢
• **تعتمد مدرسة الفصل الواحد فى تدبير احتياجاتها على معلمة المدرسة**					
•- هل يمثل تدبير الاحتياجات مشكلة؟	٤٨	٦٣,٢	٢٨	٣٦,٨	٥,٢٦

من البيانات السابقة يتضح ما يلى:

تتفق آراء عينة المعلمات بنسبة ,٧٦٪ على أن السلفة المالية تسبب لهن مشكلة فى العمل، ويرجع ذلك إلى تعقد الإجراءات الخاصة بصرف السلفة. عدم وجود مكان آمن لحفظها إضافة إلى بعد مكان الصرف.

وترى ٨٠٪ من المعلمات أن مشكلة صيانة الأجهزة والمعدات والمرافق تسبب لهن مشكلات فى العمل إضافة إلى ذلك يتفق ٦٣,٢٪ من المعلمات على أن تدبير الاحتياجات

الخاصة بالتدريبات تمثل لهن مشكله وتستنزف جهداً ووقتا كبيرا... وقد أضافت المعلمات مشكلات أخرى متصلة بهذا الأمر منها:-

- عدم الخبرة الإدارية والمالية وعدم توافر أى مرجع إدارى أو مالى.
- غياب إدارى مختص (سكرتير) للقيام بالعمل الإدارى وتسوية السلفة (غير متفرغ لمدرسة واحدة) (مسئول عن مجموعة مدارس متقاربة).
- يجب ان تكون السلفة من بداية العام الدراسى لضمان حسن سير الدراسة.
- عدم وجود بنود لصرف هذه السلفة (تحديد بنود لأوجة الصرف).
- إن المسئولين عن صرف السلفة لا يقوموا بصرف المبالغ المطلوبة للإصلاح أو الشراء.

وقد أضافت المعلمات مجموعة من العوامل التى تؤثر فى كفاءة العمل الإدارى وتمثل صعوبة لها وهى :-

أ- صعوبة العثور على فواتير من بعض المحلات بعد شراء الأشياء المطلوبة فى بعض الأوقات.

ب- فساد الخامات لعدم وجود مكان جيد للتخزين.

وترى المعلمات انه يمكن مواجهة هذه المشكلات عن طريق:-

- التحديد الدقيق للاحتياجات المطلوبة
- تدبير المستلزمات اللازمة للعام الدراسى دفعة واحدة(مركزياً).
- أن تعتمد المشتريات على بديل للفاتورة ومستوفى جميع البيانات المطلوبة.
- عمل معارض للمنتجات.
- وتقترح المعلمات ان يعين إدارى بمدرسة الفصل الواحد يتولى الأعمال الإدارية وأن تكون إدارة مدرسة الفصل الواحد مستقلة بذاتها.

فيما يخص صيانة الأجهزه والمعدات:-

- تخصيص مبلغ معين لصيانة الأجهزة (ميزانية).
- ضرورة توافر مختص لإصلاح الأجهزة عند وجود أعطال.
- مرور عامل للصيانة دورياً على المدرسة لإجراء الصيانة للمعدات والأجهزة.
- تدريب المعلمات على إستخدام الأجهزة وطرق صيانتها مثل ماكينة التطريز وماكينة لحام الجلد.

- **نتائج المحور الخامس:-**

توجه الاستبيان بسؤال رئيسى إلى عينة المعلمات حول النظام المتبع فى التقويم والامتحانات بمدارس الفصل الواحد وهل ساهم هذا النظام فى تحقيق أهداف هذه المدارس.. والأسباب المؤدية إلى اخفاق هذا النظام عن تحقيق الأهداف.

وقد كانت استجابات عينه المعلمات كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول رقم (٣٠)

يبين آراء عينه المعلمات حول نظام الامتحانات والتقويم المتبع فى مدارس الفصل الواحد.

العبــــارات	نعم		لا		كا٢	د.ح
	ك	٪	ك	٪		
• هل يحقق النظام المتبع فى التقويم والامتحانات بمدارس الفصل الواحد أهداف هذه المدارس؟	٢٢	٢٩,١	٥٤	٧١		
• إذا كان النظام الحالى لا يحقق الأهداف فهل يرجع ذلك إلى:						
١- الاعتماد على الأساليب المتبعة فى مدارس الأطفال وهى لا تتناسب مع فئيات الفصل الواحد	٥٤	٧١,١	١١	١٤,٥	٤٨.٦٦	٢
٢- الامتحان يهتم بالمواد الدراسية الامتحانية فقط	٤٨	٦٣,٢	١٧	٢٢,٤	٣١.٣١	٢
٣- الامتحان لا يهتم بتقويم جوانب التكوين المهنى	٤٧	٦١,٨	١٨	٢٣,٧	٢٨.٧٦	٢
٤- قصر نظام الامتحان على امتحانين فقط	٤٠	٥٢,٦	٢٥	٣٢,٩	١٦.٦١	٢
٥- غياب التقويم المستمر للتلميذة	٤٦	٦٠,٥	١٩	٢٥	٢٦.٥٥	٣
٦- ارتباط مواعيد الامتحان بامتحانات المدارس	٤٩	٦٤,٥	١٦	٢١,١	٣٣.٦٦	٢
٧- لا يراعى الفروق الفردية لفئيات الفصل الواحد	٥٣	٦٩,٧	١٢	١٥,٨	٤٥.٣٤	٢
٨- لا يسمح بالمرونة والحراك داخل المدرسة	٤٢	٥٥,٣	٢٣	٣٠,٣	١٩.٢٩	٢
٩- لا توجد مشاركة فعلية للمعلمة فى التقويم	٤٧	٦١,٨	١٨	٢٣,٧	٢٨.٧٦	٢
• اى انظمة الامتحانات التالية تناسب فئيات الفصل الواحد.						
١- عقد امتحانات دورية كل أسبوع على أن يكون التقويم النهائى هو نتيجة هذه التقويمات	٣٩	٥١,٣	٣٦	٤٧,٤	٣٥.٢٤	٢
٢- عقد امتحانات كل شهر	٥٦	٧٣,٧	٢٠	٢٦,٣	١٧.٠٥	١
٣- عقد امتحانات فى نهاية الفصل الدراسى (الأول - الثانى).	٦٦	٨٦,٧	٩	١١,٨	٩٩.١٨	٢
٤- عقد امتحانات فى نهاية العام الدراسى	٥٢	٦٨,٤	٢٢	٢٨,٩	٥٠	٢

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:

- يرى ٧١٪ من عينةّ المعلمات أن النظام الحالى للتقويم والإمتحانات لا يحقق أهداف مدارس الفصل الواحد.. وقد قامت هذه الاستجابات على الأسباب الأتية:
- يرى حوالى ٧١,١٪ من عينه المعلمات أن الإعتماد على الأساليب المتبعة فى مدارس الأطفال لا تتناسب مع فئيات الفصل الواحد ولا يراعى الفروق الفردية للدارسات.
- يرى حوالى ٦٠٪ من عينة المعلمات أن ارتباط مواعيد الإمتحانات بمواعيد المدارس الابتدائية لا يناسب مدارس الفصل الواحد، كما أن اهتمام الامتحان بالمواد الدراسية

الامتحانيه يفقد باقى المواد أهميتها، والإمتحان الحالى لا يهتم بتقويم جوانب التكوين المهنـى، بالإضافة إلى أن النظام الحالى يستبعد دور المعلمة فى التقويم.

- ويرى أفراد العينة أن النظـام الحـالى يغفل التقويم المستمر للدراسة ويتفق ٥٥٪ علـى أن النظام الحالى لا يتفق والمرونة والحراك المطلوبين فى نظام مدارس الفصل والواحد.
- كما يرى ٥٣٪ أن قصر نظام الالتحاق على امتحانين فقط لا يتوافق مع طبيعة هذه المدارس.
- ويتفق ٨٧٪ من عينة المعلمات على أن عقد امتحانات فى نهاية كل فصل داخل المدرسة وبمعرفه المعلمة يمثل اتجاها يناسب هذه المدارس ويحقق أهدافها وأن يكون التقويم شاملا لكافة الأنشطة التى تمارس داخل المدرسة دون تمييز بينها.
- ويأتى فى المرتبه الثانية بنسبه ٧٣٪ نظام الامتحانات الشهرية وأن يكون التقويم النهائى محصله هذه الامتحانات.
- وجاء فى الترتيب الثالث عقد امتحانات فى نهاية العام الدراسى بنسبة ٦٨٪
- وتقترح بعض المعلمات أن يتم تقويم الفتيات على ثلاث مراحل خلال مدة الدراسة بصورة تسمح بضغط السنوات الخمس إلى ثلاث سنوات فقط. مراعاة لظروف الفتيات وظروف البيئة.

وتضيف المعلمات فى هذا الصدد مجموعة من السبل يرون أنها يمكن أن تحفز المعلمة:-

- زيادة الحافز للمدرسة - توفير وسيلة للمواصلات.
- أن تقوم المعلمة بالتدريس لمستويين فقط دون الثالث.
- التركيز على المواد الأساسية دون إضافة مواد جديدة تثقل كاهل المعلمة.
- إعطاء أجر للنشاط الصيفى.
- تعدد الفصول وإستقلالها لإعطاء الفرصة للتلميذات وللشرح على السبورة.
- عدم إرهاق المدرسة فى العمل لمدة طويلة فى اليوم الدراسى.
- تبادل العمل بين المعلمات فى الصيف.
- توفير الامكانات اللازمة (المادة الثقافيةو المهنية).
- أن يكون المسئول عن وجود التلميذات الجدد موظف أخر من غير المدرسة لأن ذلك يسبب لها مشاكل كثيرة مع الأهالى.
- أن تكون المدرسة مختصة بعملها كمدرسة فقط وليس لها أى علاقة بالأعمال الإدارية أو التسويقية.
- وجود انشطة ترفيهية للمدرسة والطالبات مثل (المسارح / الرحلات/ الأنشطة الرياضية).

- أن يكون العمل فى هذه المدارس وفقا لرغبة واختيار المعلمة.
- السماح للمعلمة باستخدام اساليب الثواب والعقاب التى تراها مجدية مع الطالبات.

- نتائج المحور السادس:-

اتجاهات المعلمات نحو العمل فى مدارس الفصل الواحد، وأساليب التنمية المهنية المناسبه لها

- توجه الاستبيان بعدد من الأسئلة للتعرف على رأى المعلمة فى العمل بمدارس الفصل الواحد، وقد كانت استجاباتهم كما هى موضحه فى الجدول التالى:

جدول رقم (٣١)

يبين اتجاهات المعلمات نحو العمل فى مدارس الفصل الواحد للفتيات

العبـــارات	اوافق		لا اوافق		كا٢
	ك	٪	ك	٪	
• فى ضوء مما رستك للعمل فى مدارس الفصل الواحد فما رايك فيما يلى : -					
١- أفضل العمل فى مدرسة ابتدائية عن العمل فى مدارس الفصل الواحد.	٦٠	٧٨،٩	١٦	٢١،١	٢٥،٤٧
٢ - اعتقد أن مؤهلاتى لا تتفق مع العمل فى مدارس الفصل الواحد.	٥٢	٦٨،٤	٢٤	٣١،٣	١٠،٣١
٣ - تعدد المستويات داخل الفصل يمثل صعوبة فى العمل مع الفتيات.	٦٩	٩٠،٨	٧	٩،٢	٥٠،٥٨
٤ - نظام العمل بمفردى داخل مدارس الفصل الواحد يصيبنى بالملل.	٦٢	٨١،٦	١٤	١٨،٤	٣٠،٣٢
٥- تقارب السن بينى وبين الفتيات يسبب لى حرجا شديداً.	٥٠	٦٥،٨	٢٦	٣٤،٢	٧،٥٨

من بيانات الجدول السابق يمكن ان نقف على ما يلى:

تتفق آراء العينة بنسبه ٩١٪ على أن تعدد المستويات داخل الفصل يمثل صعوبة فى العمل مع الفتيات. كما تشير استجابات ٨٢٪ من المعلمات إلى أن العمل بمفردهن داخل الفصل يسبب لهن إحساسا بالملل. وتفضل ٧٩٪ من معلمات الفصل الواحد العمل فى مدرسة ابتدائية.

- ويرى حوالى ٧٠٪ من المعلمات أن مؤهلاتهم لا تتفق وطبيعة العمل فى هذه المدارس.

أساليب تعمل على تحسين الدافعيه للعمل:

- تقترح المعلمات مجموعه من الأساليب يرون أن الأخذ بها يمكن أن يزيد من فاعلية مدرسة الفصل الواحد وهى:-
  - توزيع منتجات أو مكسب المنتجات فى المواسم والأعياد على الفتيات والمشاركات.
  - تقرير حوافز إيجابية ودوافع جاذبة للعمل حيث أن العمل بهذه المدارس صعب وشاق.
  - أن تتوافر الخامات اللازمة للعمل دون مشاكل.
  - أن تكون المدرسة قريبة من محل إقامة المعلمة.

- مكان مخصص للتدريب المهنى داخل المدرسة نفسها.
- معاملة الموجهين مع المدرسين معاملة حسنة.
- تقرير بدل إنتقال للمعلمات.
- إنشاء مكتبات فى المدارس.
- **تعرض الاستبيان إلى الكفايات المطلوبه لمعلمات مدارس الفصل الواحد ومدى توافرها وقد كانت استجاباتهم كما هى موضحه بالجدول التالى:**

جدول رقم (٣٢)

يبين آراء عينة المعلمات حول الكفايات المطلوبة لاعداد معلمه مدارس الفصل الواحد وأنسب الموسسات التى يمكن أن تتولي تزويد المعلمات بها

العبارات	نعم		لا		كا٢
	ك	٪	ك	٪	
• يتطلب العمل بمدارس الفصل الواحد مجموعة من الكفايات .. مثل [العمل مع المجموعات غير المتجانسة - إدارة الفصل متعدد المستويات - أساليب تعليم الكبار - تطوير المواد التعليمية - الإلمام بالجوانب المالية والإدارية .. إلى غير ذلك من الكفايات المطلوب توافرها فى المعلمة] **• فى ضوء ما سبق هل إعدادك للعمل قد وفر لك التزود بهذه الكفايات؟**	٢٦	٣٤,٢	٥٠	٦٥,٨	٣٨,٢٤
إذا كانت إجابتك (بلا) **• فهل تزود المعلمة بهذه الكفايات - قبل العمل - فى هذه المدارس فى إحدى المؤسسات التالية:** ١- كليات التربية (دراسات متخصصة) فى إدارة الفصل الواحد وطرق التدريس فيه	٥٨	٧٦,٣	١١	١٤,٥	٦٣,٥
٢- فى مدارس الفصل الواحد كمعامل للتدريب مع معلمات ذو خبرات من مراكز التدريب	٤٨	٦٣,٢	٢١	٢٧,٦	٣٤,٢٩
٣- من خلال التدريب المتخصص في مدارس الفصل الواحد	٥٨	٧٦,٣	١٠	١٣,٢	٦٣,٢٦
٤- من خلال برنامج مشترك بين كليات التربية ومدارس الفصل الواحد	٤٨	٦٣,٢	٢٠	٢٦,٣	٣٣,٢٦
• يمثل التدريب أثناء الخدمة إحدى الوسائل لتزويد المعلمات بالكفايات اللازمة للعمل في مدارس الفصل الواحد وتطوير قدراتهم التدريسية.					
٥- فهل أتيحت لك فرصة التدريب على العمل في مدارس الفصل الواحد؟	٥١	٦٧,١	٢٥	٣٢,٩	٨,٨٩
• إذا كان إجابتك (بنعم)					
فهل تشعرين بأن التدريب أضاف إلى قدراتك كفايات مفيدة؟	٢١	٢٧,٦	٤٨	٦٣,٢	٣٢,٩٥
• فى ضوء ممارستك للعمل فى مدارس الفصل الواحد					
أى المجالات الآتية تعتقدين أنه من الضرورى عقد تدريبات فيها بصورة جيدة:					
١- مجال إدارة وتنظيم الفصل الواحد (يتضمن أساليب الإدارة والتنظيم - الخبرات المالية والخزنية - أساليب الاتصال ..)	٦٨	٨٩,٥	٨	١٠٥	٤٧,٣٧
٢- مجال المناهج وطرق التدريس	٥٦	٧٣,٧	٢٠	٢٦,٣	١٧,٠٥
٣- طرق العمل مع المستويات المتعددة للفصل	٥٣	٦٩,٧	٢٣	٣٠,٣	١١,٨٤
٤- الأساليب والطرق الممكن استخدامها في مدارس القصل الواحد	٦١	٨٠,٣	١٥	١٩,٧	٢٧,٨٤

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:

- يرى ٦٦٪ من عينه المعلمات أن الإعداد السابق للعمل بالمدارس لم يزودهن بالكفايات المطلوبة للعمل فى مدارس الفصل الواحد مثل كفايات العمل مع المجموعات غير المتجانسة، إداره الفصل متعدد المستويات. أساليب تعليم الكبار، الكفايات الإداريه والمالية وغيرها
- ويرى ٧٦٪ من عينة المعلمات أن يتم الإعداد المسبق من خلال دراسات متخصصة فى إداره الفصل الواحد وطرق التدريس فيه تعقد بكليات التربية، أو من خلال التدريب المتخصص فى مدارس الفصل الواحد.
- ويرى ٦٣٪ من العينة أن يتم التدريب والتزود بهذه الكفايات من خلال التدريب فى مدارس الفصل الواحد التى تعد كمعامل لهذا الغرض. كما تتفق ذات النسبة على امكانية ايجاد صيغة مشتركة بين مدارس الفصل الواحد وكليات التربية يتم فيها التدريب.

كما يتضح من بيانات الجدول السابق أن ٦٧٪ من أفراد العينة قد التحقوا بالتدريب ويرى ٦٣٪ منهم أن التدريب لم يضيف إلى قدراتهم كفايات جديدة.

- ويرى ٩٠٪ من المعلمات أن يتضمن التدريب الموضوعات ذات الصة بكفايات الادارة وتنظيم الفصل (التنظيم - الخبرات المالية والمخزنية، أساليب الاتصال - القيادة - أتخاذ القرار)، ويتفق ٨٠٪ من المعلمات على حاجتهم إلى التدريب على الأساليب والطرق الممكن استخدامها فى مدارس الفصل الواحد، إضافة إلى أساليب وطرق العمل مع كبار السن والتعامل مع المجموعات غير المتجانسة والمتعددة المستويات.

وترى المعلمات أن يتضمن التدريب ما يلى:

- عمل تدريب دورى للمعلمة على الكفاءات الضرورية للعمل فى مدارس الفصل الواحد.
- تدريبات عملية فى الخياطة والتربية الفنية والزراعة (كثيرة).
- كيفية التصرف فى المواد المنتجة وكيفيه تسوية الحسابات.
- تدريب المعلمة على الأسلوب القانونى لصرف السلفة.
- دليل المعلم فى المشروعات الحرة.
- دليل المعلم فى المشروعات التغذية.
- دليل المعلم فى المشروعات الأغذية.

- نتائج المحور السابع:-

يتناول هذا المحور إحتياجات التشغيل المطلوبة فى المبنى المدرسى لمدارس الفصل الواحد ، وللتعرف على مدى كفاءه تصميم المبنى المدرسى لمدارس الفصل الواحد فقد توجه

الإستبيان بمجموعة من الأسئلة للتعرف على مدى وفاء المبنى بالحاجات الأساسية للعمل فى هذه المدارس، وقد كانت استجاباتهم كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول رقم (٣٣)

يبين آراء عينة المعلمات حول الإحتياجات الضروريه المطلوب توافرها فى المبنى المدرسى

العبــارات	نعم		لا		كا٢
	ك	٪	ك	٪	
• فى ضوء استخدامك لمبنى مدرسة الفصل الواحد هل المبنى الحالى للمدرسة يحتاج إلى:					
١- مكان يستخدم كمخزن للأجهزة والأدوات	٦٦	٨٦,٨	٩	١١,٨	٩٩.١٨
٢- تعديل التصميم بما يسمح بممارسة الأنشطة والتدريبات والمشروعات بالمدرسة	٦٤	٨٤,٢	١١	١٤,٥	٩٠.٥
٣- تدبير مكان للحارس الليلى	٦٦	٨٦,٨	٩	١١,٨	٩٩.١٨
٤- تعديل مواصفات المبنى بما يسمح بزيادة دور آخر فوق الحالى للمستوى الإعدادى	٦٢	٨١,٦	١٣	١٧,١	٨٢.٤٥
٥- تحتاج المدرسة إلى سور خارجي لتحديد حرم المدرسة	٧٠	٩٢,١	٥	٦,٦	١١٨,٤٥
٦- استكمال تزويد المبنى بالمرافق الأساسية	٦٤	٨٤,٢	١١	١٤,٥	٩٠.٥

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:

- يتفق ٩٢٪ من عينة المعلمات على ضرورة عمل سور خارجي للمدرسة لتحديد حرمها وقد لاحظ الباحث هذا الأمر خلال زيارته للمدارس التى لا يوجد لها سور حيث تفتح باب القاعة على الطريق العام بما يسمح بكثرة التداخلات سواء من الأطفال الصغار أو الكبار أثناء العمل، مما يسبب إحراجا للمعلمة وللفتيات .
- كما يتفق ٨٧٪ من أفراد العينة على ضروره تواجد مكان يستخدم كمخزن للأجهزة والأدوات وتدبير مكان للحارس الليلى.
- يتفق ٨٤٪ من العينة على ضروره استكمال المرافق الأساسية للمدرسة.
- كما يتفق ٨٢٪ من جملة العينة على أن يتم تعديل مواصفات المبنى بما يسمح بزياده طابق آخر للمستوى الإعدادى.

ورغم كل الصعوبات السابق ذكرها ولكن أفراد العينة يؤكدون على أن صيغة مدارس الفصل الواحد للفتيات تمثل الصيغة المناسبة للتعامل مع المتسربات من التعليم وهى قادرة على الاستمرار كصيغة لمواجهه هذه الظاهرة، ومواجهة الصعوبات والمشكلات التى تعترض هذه الصيغة وتفيد فى تحسين كفاءة الآداء فيها ويحسن من قدرتها الإنتاجية.

ثالثاً: نتائج الإستبيان الخاص بآراء الفتيات نحو مدرسة الفصل الواحد.

تمثل الدارسات (الفتيات) الجمهور الأساسى المستهدف لهذه المدارس، وللوقوف على اتجاهات وآراء هذا الجمهور نحو مدرسه الفصل الواحد وما يجرى فيها من أنشطة، فقد توجة الاستبيان الخاص بالفتيات بمجموعة من الأسئلة تتعلق باتجاهات الفتيات نحو المدرسة، وما تقدم فيها من مواد دراسية وأنشطة. وقد تضمن هذا الاستبيان محوران، **الأول** يتعلق باتجاهات الفتاه نحو الحياة المدرسية فى مدرسة الفصل الواحد أما المحور **الثانى** فيتعلق باتجاهات الفتيات نحو المواد الدراسية التى تتم داخل المدرسة.

وقد كانت استجابات الدارسات كما هو موضح فيما يلى:

- **المحور الأول:** اتجاهات الفتيات نحو مدارس الفصل الواحد.

تضمن هذا المحور مجموعة من الأسئلة تتصل بعلاقة الفتيات وانطباعتهن عن الحياة المدرسية فى مدارس الفصل الواحد. وقد جاءت استجابات الفتيات كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدور رقم (٣٤)

يبين إتجاهات وإنطباعات الفتيات نحو مدرسة الفصل الواحد

م	العبارات	أوافق		لا أوافق	
		ك	٪	ك	٪
١	أحب مصاحبة فتيات مدرستى	١٩٤	٨٥,٨	٣٢	١٣,٧
٢	أرى أن مدرستى لا تفيدنى كثيراً	٤٧	٢٠,٨	١٧٨	٧٨,٨
٣	أتمنى ترك مدرستى بأسرع ما يمكن	٦٥	٢٨,١	١٦٠	٧٠,٨
٤	أفضل أن أعمل عمل أو حرفة على أن أذهب إلى مدرستى	٧٧	٣٤,١	١٤٨	٦٥,٥
٥	أفتخر باننى تلميذه فى المدرسة	١٨٦	٨٢,٣	٤٠	١٧,٧
٦	أظن أن مدرستى ستكون أحسن إذا تعلمنا فيها أشياء أخرى غير القراءة والحساب مثل الألعاب والموسيقى	١٣٨	٦١,١	٨٨	٣٨,٨

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:

تشير البيانات المعروضه إلى مايلى:

- إن شعور الفتاه بالفخر لكونها تلميذة بمدرسة الفصل الواحد ولحبها لمصاحبة فتيات مدرستها تشير إلى الإتجاه الإيجابى للفتيات نحو هذه الصيغة وهو أمر جيد يمكن استثماره فى تحسين كفاءة المدرسة.
- يرغب ٦١٪ من الفتيات فى تطور الحياة المدرسية لمدارس الفصل الواحد وان يتاح للفتيات ممارسة الانشطة الفنية والرياضية.

- المحور الثانى:-

ويهتم هذا المحور باتجاهات الفتاه نحو المواد الدراسية التى تقدم بالمدرسة، وقد كانت آراء الفتايات كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول رقم (٣٥)

يبين آراء الفتيات فى المواد الدراسية التى تقدم

بمدرسة الفصل الواحد

	المـــــادة		اللغة العربية		الحساب	العلوم	الدراسات الاجتماعية	التربية الدينية	التدريبات المهنية	E
			قراءة	خط						
١	أحب حضور حصة	ك	١٦٢	١٢٩	١٢٩	٧٢	٣٨	٨٤	٩٣	
		٪	٧٢,٣	٥٧,٦	٥٧,٦	٣٢,١	١٧	٣٧,٥	٤١,٥	
٢	أظن أننى أفهم مادة	ك	١١٤	٧٦	١٢٢	٦٣	٣٤	٥٥	٦٥	
		٪	٥٠,٩	٣٣,٩	٥٤,٠	٢٨,١	١٥,٢	٢٤,٦	٢٩	
٣	أظن أننى لا أفهم مادة	ك	٤٤	٣٢	٦٢	٥١	٥٥	١٨	٢٤	
		٪	١٩,٦	١٤,٣	٢٧,٧	٢٢,٨	٢٤,٦	٨	١٠,٧	
٤	أظن أن احسن كتاب هو	ك	٦٢	٤٠	٦٩	٤٨	٢٧	٩٨	٣٧	
		٪	٢٧,٧	١٧,٩	٣٠,٨	٢١,٤	١٢,١	٤٣,٨	١٦,٥	
٥	أتصور أن أصعب مادة هى	ك	٥٩	٤٥	٩٧	٥٢	٤٥	٢٠	٢٩	
		٪	٢٦,٣	٢٠,١	٤٣,٣	٢٣,٢	٢٠,١	٨,٩٣	١٢,٩	
٦	أرى أن أسهل مادة هى	ك	٦٤	٥٥	٧٨	٣٨	٢٣	٥٢	٤٢	
		٪	٢٨,٦	٢٤,٦	٣٤,٨	١٧	١٠,٣	٢٣,٢	١٨,٨	
٧	أحب التفوق فى مادة	ك	٨٦	٤٢	٩٠	٤٠	١٦	٤٥	٥٢	
		٪	٣٨,٤	١٨,٨	٤٠,٢	١٧,٩	٧,١٤	٢٠,١	٢٣,٢	
٨	أحسن شرح فى مادة	ك	٨٥	٤٩	١٠٣	٥٣	١٩	٦٢	٤٨	
		٪	٣٧,٩	٢١,٩	٤٦	٢٣,٧	٨,٤٨	٢٧,٧	٢١,٤	
٩	أعلم أسرتى ما اتعلمة فى مادة	ك	٦٣	٤٣	٧٨	٢٢	١١	٥٧	٨٥	
		٪	٢٨,١	١٩,٢	٣٤,٨	٩,٨	٤,٩	٢٥,٤	٣٧,٩	
١٠	تهتم أسرتى بما اتعلمة فى مادة	ك	٩٣	٤٣	٨٢	٢٧	١٤	٤٤	٩٣	
		٪	٤١,٥	١٩,٢	٣٦,٦	١٢,١	٦,٢٥	١٩,١	٤١,٥	
١١	استفيد فى حياتى من مادة	ك	٥٧	٣٣	٦٨	٢٨	١٢	٥١	١٠٩	
		٪	٢٥,٤	١٤,٧	٣٠,٧	١٢,٥	٥,٣٦	٢٢,٨	٤٨,٧	
١٢	اطبق فى المنزل ما اتعلمة فى مادة	ك	٤٢	٢٧	٥٠	١٩	٩	٣٦	١٤٦	
		٪	١٨,٨	١٢,١	٢٢,٣	٨,٤٨	٤	١٦,١	٦٥,٢	
١٣	استطيع أن اوفر لنفسى دخلاً نتيجة تعلمى لمادة	ك	١٦	١٥	٢٥	١٢	٨	١٧	١٨٢	
		٪	١٧,٤	٦,٧	١١,٢	٥,٣٦	٣,٥٧	٧,٥٩	٨١,٢	
١٤	لا استفيد من مادة	ك	١٧	٢٩	٢٠	٣١	٥٤	١٨	٣٧	
		٪	٧,٥٩	١٢,٩	٨,٩	١٣,٨	٢٤,١	٨,١	١٦,٥	

من بيانات الجدول السابق يتضح ما يلى:

- تفضل الفتيات حضور دروس اللغة العربية، الحساب والتدريبات المهنية ثم التربية الدينية وهذا الترتيب يمكن أن يفسر فى ضوء العائد لما يدرس فى هذه المدارس.

- تمثل الدراسات الاجتماعية صعوبة فى الفهم لدى الدارسات، ١٥٪ من جمله الدارسات يشيرون إلى فهمهم هذه المادة، أشار حوالى ٢٥٪ منهن أنهم لا يستطيعون فهمها.
- يرى ٤٣,٣٪ من الدارسات أن مادة الحساب هى أصعب مادة فى تدريسها.

وعن الاستفادة مما يقدم فى المدرسة للفتاة و أسرتها تشير استجابات الفتيات بنسبه ٣٨٪ إلى أن ما تتعلمة من التدريبات المهنية تقوم بتعليمة لأسرتها، ويلى ذلك فى الترتيب مادة الحساب. و يؤكد ذلك اهتمام الأسرة بتعليم الفتاة لهذه المواد.

-تؤكد الفتيات بنسبه ٤٩٪ على أنهن يستفدن من مادة التدريبات المهنية و أنهن يقمن بتطبيق ما يتعلمن منها فى حياتهم الاسرية.

- كما تجمع الفتيات بنسبة ٨١,٢٪ على أن التدريبات المهنية يمكن من خلال ما تكتسبة منها من خبرات أن توفر لنفسها دخلاً منها.
- والبيانات المعروضة بالجدول فى جملتها تشير إلى ضرورة الإهتمام بدراسة الاحتياجات التعليمية للفتيات فى مدارس الفصل الواحد وأن تنظيم المقررات الدراسية والمناهج والكتب والأنشطة حول هذه الاحتياجات بحيث يكون التعليم فى هذه المدارس تعليماً تطبيقياً ويعود بالنفع المباشر والواضح على الدارسات فى كافة الجوانب.

كما يتطلب الأمر إعادة النظر فىالتدريبات المهنية وأنشطتها بحيث يمكن أن يوفر للفتيات من هذه التدريبات دخلا يعوضها عن الدخل المفقود من إنتظامها بالمدرسة وهو أمر يتطلب معالجة غير تقليدية لدور المدرسة ودور العاملين فيها. ويتطلب تنظيما جيدا يجعل من المدرسة مصدرا من مصادر الإنتاج وسبيلا من سبل توفير الدخل للدارسات بشكل مناسب.

هوامش الفصل الرابع

١- ملحق رقم (١)

٢- عبد الباسط محمد، أصول البحث الاجتماعى، ط٥، القاهره، مكتبة وهبة، ١٩٧٦، ص.ص ٣٥٣: ٣٥٨.

٣- صلاح الفوال، مناهج البحث فى العلوم الاجتماعيه، القاهرة، مكتبة غريب، د.ت، صـ٢٧٤.

٤- ل.د. جاى، مهارات البحث التربوى، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٣، ص ١٤٤.

٥- المرجع السابق، ص ١٥٤

٦- وزارة التربية والتعليم، الادارة العامه للفصل الواحد للفتيات، احصاء عام ٩٦- ١٩٧٧.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومقترحاته

أولاً: نتائج البحث

ثانياً: المقترحات

الفصل الخامس

نتائج البحث ومقترحاته

أولاً: نتائج البحث:

أهتم البحث بالتعرف على جوانب الكفاءة فى مدارس الفصل الواحد للفتيات والوقوف على أنسب السبل لتحسين هذه الكفاءة وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

تحليل احصاءات التعليم فى مصر تشير إلى وجود فجوة بين تعليم الاناث وتعليم البنين فى مرحلة التعليم الاساسى التى تعد من أهم مراحل النظام التعليمى وهى القاعده الاساسيه التى تهدف إلى تربية النشئ تنفيذاً لسياسة الدولة فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع المواطنين

ويتبين من تلك الاحصاءات أن طاقة إستيعاب الملزمين فى تزايد مستمر، وعلى الرغم من ذلك فإن نسبة كبيرة من الأطفال فى الفئة العمرية من (٦- ١٢) سنة لا يتلقون أى لون من ألوان التعليم النظامى، كما أن نسبة تتراوح من (١٩٪ إلى ٢٠٪) من مجموع المقيدين فى المدارس الابتدائية يتسربون منها قبل إتمام دراستهم، ويرتدون إلى الأمية.

ويتضح من تتبع السياسات التعليميه إن قضية استيعاب الأطفال الملزمين بالتعليم الابتدائى من القضايا الملحة التى أولتها وزارة التربية والتعليم اهتماماً خاصاً فى العقود الأخيرة من هذا القرن. ومع ذلك فإن أعداد الأميين فى تصاعد مستمر بسبب الزيادة السنوية فى عدد السكان والارتفاع المتسارع فى أعداد الأطفال ممن هم فى سن التعليم، فقد كان عدد الأميين عام ١٩٤٧ حوالى ١٠,٤ مليون فارتفع هذا الرقم إلى ٣٨ مليون ١٩٩٢

كما يتضح أن مصر قد حققت خطوات متقدمه فى مجال التعليم الاساسى فى العقود الثلاث الاخيره وحتى الان فيما يختص بالاستيعاب الكمى، إلى انه مازال هناك اطفالا خارج التعليم الأساسى نتيجة لعوامل متعددة منها الرسوب والتسرب فتشير بيانات العام الدراسى ٩١/ ٩٢ إلى ان ٧٥٪ من التلاميذ المقيدين بالصف الأول أتموا التعليم بالسنه الخامسة. ويشير تتبع تدفق التلاميذ فى المرحلة الابتدائية إلى نسبه تسرب تصل إلى ١٠,١٪ فى الصف الخامس الابتدائى ويقدر عدد الأطفال خارج التعليم الابتدائى فى الفترة العمرية (٦-١١) سنه بحوالى ١,٦ مليون عام ١٩٩٥/ ١٩٩٦.

وتشير الإحصاءات إلى ارتفاع معدلات الأمية بين الإناث عن الذكور، على الرغم من كل الجهود والإمكانات التى وجهت إلى تعليم البنات فى مصر، يبلغ معدل الالتحاق للذكور (١١٦,٢٪) عنه للإناث (٨٦,٥٪) على مستوى الجمهورية فى عام ١٩٩٧. كما أن نسبة اللائى يواصلن الدراسة إلى من يتسربن من التعليم المدرسى بلغت ٢ إلى ١ مما يعد أنذارا بتفاقم المشكلة. والجهود المبذوله لم تفلح فى تشجيع المتسربات فى العودة إلى المدرسة – من خلال إنشاء فصول محو الأمية – إلا فى اجتذاب ١٠٪ منهن للقيد فى هذه الفصول. كما أن

المعاد قيدهن فى تلك الفصول يتسربن مرة ثانية بواقع ٤ من كل ١٠ فتيات ولمواجهه ظاهرة الأمية بين الفتيات فقد صدر القرار الوزارى رقم ٢٥٥ بتاريخ ١٧ / ١٠ / ٩٣ بانشاء مدارس الفصل الواحد عام ٩٣ / ١٩٩٤، ومنذ ذلك الحين وهذه النوعية من المدارس أخذه فى النمو نحو تحقيق الكم المستهدف منها، وقد بلغ عددها فى عام (٩٦ / ٩٧) ١٥٧٤ مدرسة تضم ٢٣٦٥٨ دارسة موزعة على ٢١ محافظة، ويعد العام الدراسى ٩٧ / ٩٨ هو السنة الخامسة لهذه المدارس حيث تنهى دراسات الفوج الأول الدراسة بالصف الخامس.

يتضح من البحث أن الأخذ بصيغة مدرسة الفصل الواحد كان علاجا لمواجهة مجموعة من العوامل الدافعة لعزوف الاناث عن التعليم بالمدارس النظامية وسعت الوزارة إلى أن تكون هذه الصيغة ملائمة وقادرة على علاج تلك المثالب – ولكن هل هذه الصيغة بعد انقضاء خمس سنوات على بدايتها حققت الأهداف التى وضعت من أجلها بكفاءة، فالتقارير الرسمية تشير إلى أن هذه الصيغة قد تحقق لها بعض الايجابيات كما تتعرض لبعض السلبيات والإعاقات، وقد استهدف البحث محاولة الاجابة على هذا التساؤل والوقوف على وقاع كفاءة الاداء فى مدارس الفصل الواحد بعد مرور هذه السنوات الخمس.

يقصد بالكفاءة Efficiency فى التعليم مدى قدرة النظام التعليمى– [نظام تعليمى– مدرسة– وحده تعليميه]– على تحقيق الأهداف المنشودة منه. ولهذه الكفاءة جوانب أربعة: الجانب الأول منها يتعلق بالكفاءة الداخلية. والجانب الثانى يتعلق بالكفاءة الخارجية، والجانب الثالث يتعلق بالكفاءة الكمية، والجانب الرابع يتعلق بالكفاءة النوعية.

الكفاءة الداخلية تعنى مدى قدرة النظام التعليمى الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منها. وتشمل الكفاءة الداخلية كل العناصر البشرية الداخلة فى التعليم التى تتولى تنفيذ البرامج التعليمية والمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة والإدارية وغيرها.

بمعنى أن الكفاءة الداخلية "Internal Efficiency" للنظام التعليمى. تشير إلى العلاقة بين الانتاج الذى يعطيه النظام التعليمى output والمدخلات Inputs التى تحقق الانتاج المذكور.

وتشير الأدبيات إلى أنه يمكن زيادة الكفاءة الداخلية للنظام التعليمى بأساليب مختلفه بدون الحاجة إلى زيادة فى التكاليف وذلك باستخدام المدخلات الموجودة بطريقة مكثفة وبدون تغيير هيكل النظام التعليمى ولا نوعية التكنولوجيا المستخدمة ومثال ذلك تغيير معدل الطالب/ المدرس أو تركيبة المدرسين الذين يقومون بالعملية التعليمية.

أما الكفاءة الكمية او الانتاجية فيقصد بها عدد التلاميذ الذين يخرجهم النظام بنجاح وهذا الجانب من الكفاءة يتأثر بمعدلات التسرب والإعادة والرسوب.

والكفاءة النوعية يقصد بها نوعية التلميذ الذى يخرجه النظام التعليمى. والمقياس الشائع الذى يستخدم فى النظم التعليمية بلا استثناء هو الامتحانات. وهناك أيضاً مؤشرات أخرى يمكن أن يستدل بها على هذه النوعية، منها نوعية البرامج والمناهج والكتب والمعلمين وغيرها من المؤشرات الموضوعية ذات الصلة المباشرة بتحديد النوعية. وهناك معايير للحكم على كل واحدة منها، ومعرفة مدى جودتها وكفاءتها. فلا شك أن مدى تطور البرامج والمناهج والكتب وملاءمتها للدارسين ومؤهلات المعلمين ومستوياتهم تعتبر من المعايير التى يمكن على أساسها تقدير الكفاءة النوعية للنظام.

أما الكفاءة الخارجية فيقصد بها مدى قدرة النظام التعليمى على تحقيق أهداف المجتمع الخارجى الذى وجد النظام من أجل خدمتها. وهناك بعض المؤشرات التى يمكن بها الحكم على مدى نجاح أى نظام تعليمى فى خدمة المجتمع. من هذه المؤشرات ما يقدمه النظام التعليمى من خريجين لهذا المجتمع، ومدى ما يسهم به هؤلاء الخريجون فى مجالات النشاط المختلفة فى المجتمع، ومدى رضا أصحاب العمل فى هذه المجالات عن نوعية الخريج، والقدرة الاجتماعية للخريج فى القيام بدور المواطنة الصالحة، وممارسة الحقوق والواجبات الاجتماعية المرتبطة بهذا الدور. ومدى قدرة التعليم على الاسهام فى تحسين ظروف الحياه للخريج والمتجتمع.

*** بعض الطرق المستخدمة لقياس الكفاءة الداخلية**

هناك عدة طرق لدراسة تدفق التلاميذ أو الطلاب خلال النظام التعليمى وحساب الكفاءة الداخلية للتعليم بالمعنى التقنى، ودراسة أثر ظاهرتى الرسوب والتسرب عليها، ويتوقف استخدام أى طريقة منها بالدرجة الأولى على مدى توافر الإحصاءات والبيانات عن نظام التعليم بمراحله ومؤسساته فى بلد ما من البلدان ومن هذه الطرق (الفوج الحقيقى، الفوج الظاهرى، اعاده تركيب الفوج).

*** الكفاءة واقتصاديات الحجم:**

يلعب عامل الحجم دوراً هاماً بالنسبة للكفاءة التعليمية. فحجم الوحدات التعليمية وأقسامها، والمدارس وما بها من فصول وحجرات ومعامل وغيرها كلها أمور ترتبط بالكفاءة التعليمية . والاتجاه الواضح فى النظم التعليمية بصفة عامة هو نحو زيادة الحجم، وبالتالى زيادة ما يخص كل تلميذ من الأقدام المربعة فى الأبنية المدرسية الحديثة. وتواجه الإدارة التعليمية دائما بالمسائل المرتبطة بعلاقات الحجم لاختلاف وجهات النظر حول أيهما أفضل: الحجم الأكبر أم الحجم الأقل ؟ فلكل وجهة نظر مبرراتها. ذلك أن كبر الحجم يترتب علية هبوط بمستوى الكفاءة التعليمية ونوعيتها وله صعوبات إدارية ومالية إلى جانب أنه قد لا

يترتب علية بالضرورة توفير فى النفقات التعليمية. أما صغر الحجم فقد يترتب علية ضياع فى الوقت والجهد والمال، وقد لايساعد على تنويع التعليم أو البرامج.

والواقع أن اقتصاديات الحجم هى أحد المجالات التى يمكن أن تزداد فيها كفاءة النظم التعليمية. لأن اقتصاديات الحجم تقوم على الفكرة الأساسية للكفاءة وهى الحصول على أكبر عائد بأقل مال وجهد ممكن وفى أسرع وقت.

ويأتى الفصل الدراسى فى مقدمة اقتصاديات الحجم باعتبارة أصغر وحدة فى التعليم. وأكبر إنفاق مرتبط بكل فصل هو أجر المعلم. ومن ثم فأن نسبة عدد التلاميذ لكل معلم هى من أهم محددات نفقة التعليم وتكلفته.

وعلى كل حال فالفصول الصغيرة قد تكون أفضل من الناحية التربوية لأن زيادة عدد التلاميذ فى الفصل يترتب علية أيضاً اكتظاظ حجرة الدارسة بما يضعف قدرة التلميذ علىالتركيز. أما الفصول الكبيرة من الناحية الاقتصادية فتعتبر أفضل لما يترتب علية من تقليل التكلفة التعليمية. وفى كل الاحوال لا يمكن فصل الكفاءة على الأهداف الموضوعه لنظام حيث أن كفاءة النظام فى تحقيق أهدافه تمثل الغاية النهائية لها.

*** عوامل خفض الكفاءة والإنتاجية:**

كان من نتيجة النظرة الاقتصادية للتعليم الاهتمام بضرورة ترشيد رأس المال المستثمر فيه من ناحية ، وترشيد وجوه الإنفاق من ناحية أخرى. ويعتبر الفاقد من أهم عوامل خفض الكفاءة. ومن هنا كان الاهتمام بتلافى الفاقد أو الهدر فى التعليم. وكل ما يترتب علية من ضياع للمال أو الوقت أو الجهد المبذول فى التعليم. ولهذا الفاقد جوانب معروفة من أهمها التسرب، الرسوب، الإعادة، تدنى المستوى التحصيلى، إرتفاع معدلات التكلفة لكل تلميذ، وعدم الاستفادة الكاملة من اقتصاديات الحجم فى المدرسة.

*** كلفة الكفاءة:**

تشير الأدبيات إلى أن دراسات فاعليه التكلفة تهتم بتحديد الأهداف المنشودة وهى تختلف بين أهداف عامة (توفير التعليم الابتدائى للعدد "س" من أطفال القرية) وأهداف خاصة (تعلم قانون المرور) . ثم يؤخذ فى الاعتبار– بعد ذلك– الطرق المختلفة الممكن إستخدامها لتحقيق هذه الأهداف وبعد ذلك يتم حساب تكاليف تلك البدائل وإرجاعها إلى النتائج (المخرجات).

فإذا كان الهدف هو توفير تعليم إبتدائى كاف للمجتمعات الريفية فيمكن تبنى أحد البرامج البديلة المتعددة منها:–

١- الإبقاء على النظام الحالى وتحسين قدرتة على إجتذاب الأطفال والاحتفاظ بهم.
٢- إمكانية بناء مدرسة جديدة وربما قبول عدد إضافى من الأطفال من المناطق المحيطة.
٣- إمكانية نقل الأطفال إلى المدارس القريبة التى بها أماكن شاغرة.
٤- إمكانية نقل الأطفال إلى المدارس القريبة التى تحتاج إلى توسيع عندئذ مع توفير إقامة أو مواصلات لهم.
٥- إيجاد صيغ جديدة لتعليم الاطفال (مدرسة الفصل الواحد).

لكل واحدة من هذة البدائل مضامين تكلفة مختلفة. فالهدف - توفير التعليم الابتدائى المرضى- سوف يتحقق فى كل حالة، بغض النظر عن تماثل درجة التعليم. وستكون النتائج مختلفة خارج النظام التعليمى.

يختلف مفهوم فعالية التكلفة عن مفهوم الكفاءة فيمكن لبرنامج أن يحقق شروط الكفاءة دون أن يكون باهظ التكلفة إذا لم تسهم المخرجات فى الوصول إلى أهداف البرنامج. بمعنى أن ينجح فى تقديم كفاءة عالية ولكن للأهداف الخاطئة. فمن الممكن لبرنامج ما أن يكون مؤثراً ولكن دون أن يكون مستوفيا شروط الكفاءة أو دون أن يكون باهظ التكلفة إذا ما حقق أهدافة وأهدر مصادرة.

***- تكلفة الفرصة البديلة:**

يعتبر الطالب مدخلاً هاماً من مدخلات العملية التعليمية. فالوقت الذى يقضيه فى التعليم والجهد الذى يبذله من أجل تحصيل العلم يؤثر بالضرورة فى أدائة وبالتالى فى مَخّرج التعليم، غير أن وقت الطالب نادراً ما يؤخذ فى الاعتبار عند حساب تكلفة التعليم. إن وقت الطلاب يعتبر فى الحقيقة فرصة بديلة كبيرة، لأن الطلاب إذا لم يكونوا يدرسون، فمن المفترض فيهم أنهم يعملون ويكسبون أو يقومون بأعمال تطلب جهدهم مثل (عمل الفتاة فى المنزل، أو مساعدة الوالد فى الحقل أو الورشة. فالدخول المكتسبة التى ضيعوها حينما كانوا بالتعليم فى مرحلة معينة إنما تمثل القيمة النقدية التى تعزى إلى وقتهم.

مما سبق يمكن أن نحدد أبعاد الكفاءة الداخلية لمدارس الفصل الواحد للفتيات فيما يلى:

البعد الأول: هو البعد الكمى. إلى اى مدى تتدفق الفتيات خلال نظام الفصل الواحد من صف إلى آخر حتى التخرج؟

البعد الثانى :هو نوعية التعلم الذى تحصل علية الفتيات فى مدارس الفصل الواحد وتحدد نوعية التعلم على أساس نوعية مدخلات العمليةالتعليمية المادية والبشرية.

والتحسن فى الكفاءة الكمية ربما يوفر موارد كافية يمكن أن تستخدم فى تحقيق التحسن فى الكفاية فى التعلم ، وهذه بالتالى ربما تسهم فى تحقيق الكفاءة الكمية.

وتشير الأدبيات إلى أن ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب وضعف مستوى الخريج ربما يرجع إلى رداءة نوع التعليم الذى يقدم إلى الطلاب ، فكثيراً مايغلب على التعليم الطابع النظرى. وهذا من شأنه أن يصيب التلاميذ بالإحباط والملل. هذا بالإضافة الى أن المناهج الدراسية كثيراً ما يكون ارتباطها ضعيفاً بحياة الطلاب فى حاضرها ومستقبلها لذا فإن تطوير المناهج كثيراً ما يعتبر عنصراً أساسياً فى أى محاولة لإصلاح التعليم فى أى مجتمع بماله من آثار هائلة على نوعية ما يتعلمه الطلاب وخاصة فى الصيغ العلاجية التى تلجاء إليها النظم لمواجهة أحدى مشكلاتها. وهنا ينبغى التأكيد أيضاً على ربط مايتعلمه التلاميذ بالبيئة عند التوضيح والتطبيق ، على أن يكون هناك توازن بين النظر والعمل. كما أن توفير المعلم الجيد بالكم المطلوب والجودة المطلوبة يعتبر شرطاً ضرورياً لنجاح أى محاولة تهدف إلى الإرتقاء بكفاءة التعليم.

البعد الثالث: هو تكلفة الإنتاج ، التى ينبغى أن تنخفض إلى أدنى مستوى ممكن دون أن يؤثر ذلك على النوعية.

* **الخبرات المستفادة من التجربة المصرية فى مجال مدارس الفصل الواحد (بنين - بنات ١٩٧٣ / ١٩٧٤)**

تبين بالبحث أن الجهود المبذولة فى مدارس الفصل الواحد بدءا من تجربه ١٩٧٣ / ١٩٧٤ تمثل إحدى المجالات التى تطرق اليها نظام التعليمى خلال العقود الأخيرة لمواجهه بعض الظواهر التعليمية الناجمة عن قصور النظام المدرسى عن استيعاب الملزمين، وضعف قدرته على الإحتفاظ بالمقيدين والملتحقين به، مما يؤدى إلى أنهاء بعض التلاميذ لالتحاقهم بالمدرسه دون اكمال لمرحلة التعليم أو تحقيق التعليم فى مستواة الإلزامى، هذا بالاضافة إلى العوامل الأخرى التى قد تكون من خارج النظام التعليمى وأدت إلى وجود فجوات بين الريف والحضر فى أعداد الأميين، وفجوات بين الذكور والاناث، وانتشار واضح لظاهره الأمية بشكل عام.

وتشير الوثائق التربويه إلى أن تجربه مدارس الفصل الواحد ٧٣ / ١٩٧٤ (بنين، بنات) قدواجهت العديد من الصعوبات منها:

- عزوف المعلمين عن العمل فى مدارس الفصل الواحد لغياب الحافز المادى المناسب.
- صعوبة وجود مكان مناسب يتيح الفرصه لاستمرار العملية التعليمية بدون انقطاع.
- السلطات المحلية لم تولى هذا النوع من التعليم الإهتمام الكافى من حيث تزويدها بالإمكانيات المادية ولبعدها عن المواصلات العامة.

- صعوبة قيام المعلم – ولو كان مؤهلا – بالتدريس لثلاث حلقات مختلفة في مستوى التعليم في مكان واحد وفى وقت واحد، وقد يكون ذلك نتيجة عدم اعداد المعلمين وتدريبهم على العمل في مثل هذا النوع من المدارس.

- كما أن هذه الصيغة لم تواجه المشكلات أو الأسباب الرئيسية (الإقتصادية – الإجتماعية) للتسرب أو عدم الإلتحاق بالتعليم الابتدائى من خلال آليات فعاله لمواجهتها.

- أن الخطة الدارسية لهذه المدارس وهى ١٦ حصة أسبوعيا كانت لا تكفى لاستيعاب المقررات فى المدارس النظامية والتى كانت بحاجة إلى ما بين ٢٦- ٣٢ حصة أسبوعيا حسب الصف الدراسى.

- الكتب المدرسية لم ترتبط مادتها بالبيئة المحلية من ناحية، ولم يتمشى مضمونها مع امكانات التلاميذ من ناحية ثانية وتتكامل موادها معا من ناحية ثالثة.

- أن هذه المدارس تفتقر إلى الحد الأدنى من التجهيزات اللازمة للتعليم ويصعب وصول الموجهين اليها، مما جعل العملية التعليمية فيها غير منتظمة وغير نامية.

وتؤكد الوثائق على أن هذه المدارس قد أدت وظيفة لقطاع من المجتمع المصرى يعيش فى بيئات محلية محرومة تماما من الخدمات التعليمية، ووصلت خدماتها إلى أطراف ٢٢ محافظة من محافظات مصر الأربع والعشرين فى هذه الآوانه.

من من دراسه التجربه السابقة للفصل الفصل الواحد (بنين- بنات) يلاحظ أن هذه المدارس قد مرت بمراحل انتشار واسعه وكانت تلقى تأييداً مرتفعا من كافه العناصر المؤثرة على النظام التعليمى فى بدايتها، ولكن لأسباب سبق توضيحها وهنت التجربة وذهبت كغيرها من التجارب التى مارسها النظام التعليمى وتحليل التجربه يشير إلى أن الأسباب الرئيسيه لاخفاق هذه التجربة يرجع إلى:

١- ان التجربة لم تلتحم ببنية النظام بل كانت تجرى خارج بنيته وينتظر لها أن تنهى كتجربه.

٢- أن هذه التجربه قامت على الحماس الشخصى لكبار المسئولين ولم تدخل فى ثقافه المؤسسه التعليمية كخبرات للتغير والتطوير إضافه إلى أن هذه الخبرات كانت تستلزم تطويرا فى البنيه الثقافيه للعاملين والمتعاملين معها، وكانت تتطلب استخدام آليات التجديد والتغير لضمان استمراريه نتائجها الناجحه والاحتفاظ لها بقوه الدفع المتجدد

٣- أن النظام التعليمى كان يقف موقف المشاهد من التجربة وكأنما ينتظر نهايتها، كما حدث فى معظم التجارب التى لم تحددلها نهايه يتولى القائمين عليها تقييمها، واتخاذ اجراءات ادخالها أو إلغائها بوضوح دون تركها للتأكل إلا فيما ندر.. وهذا الأمر يرتبط بشده بدور مؤسسات البحث العلمى التربوى فى التجريب ومتابعته

واستخلاص العوائد منه، حيث أن مهام التجريب واخضاعه للبحث العلمى تقع فى المقام الأول لعمل هذه المؤسسات.

٤- إن اغفال وجود هياكل تنظيميه وبنى مؤسسيه لهذه التجارب ساعد على تآكلها واعتبارها كيانات هامشيه فى النظام.

٥- أن هذه التجربة لم يتوافر لها التخطيط الجيد وتوفير مستلزمات نجاحها.

٦- أن أهداف التجربة لم تحدد بشكل أجرائى، ولم ترتبط بمجالات زمنية للأعلان عن مدى تحققها .

*** مدارس الفصل الواحد للفتيات (١٩٩٣ / ١٩٩٤)**

كان للمتغيرات الإجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تتفاعل فى مصر دوراً فى إبراز الحاجة إلى تحديث أساليب التعليم، والأخذ بنموذج جديد للمدرسة يمكن أن يفى بحاجة المجتمع ويوفر المزيد من المرونة فى التطوير، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلى. ولمواجهة هذه الحاجة فقد وضع نظام تربوى تمثل فى مدارس الفصل الواحد للفتيات، وقد أنشئت كمدارس رسمية من صلب مرحلة التعليم الاساسي.

ومراجعة خطه الدراسة فى هذه المدارس يلاحظ أنها نمطيه كالدراسه فى التعليم الابتدائى ، ويضاف اليها التدريبات المهنية والمشروعات الانتاجيه، مع اختزال بعض المواد لتدبير الزمن اللازم لهذه التدريبات.

ويعتمد هذا النموذج فى فلسفته على أن يقوم بالتدريس فيه معلمه واحده او اكثر لتلميذات ينتمين إلى مستويات عمرية مختلفة، وصفوف دراسية متعددة وهذا يتطلب فيمن يقوم بالتدريس بها سمات شخصية تقابل الأدوار والمهام والمسئوليات التى تقوم بها داخل، وخارج مدرسة الفصل الواحد سواء فى الشق التعليمى أو الشق الادارى والمالى....

فمعلمة مدرسة الفصل الواحد يتطلب منها أن تقوم بالعديد من الأدوار والمهام والمسئوليات داخل المدرسة، فعليها أن توجه التلميذات نفسياً واجتماعياً، وتتفهم طبيعة نموهم، وتساعدهم على حل مشكلاتهم، وعلى اكتساب سلوكيات مقبولة، وان تكون على اتصال بأولياء الأمور والمجتمع المحلى، بالإضافة إلى قيامها بالاعمال الادارية داخل المدرسه.

وتتبع النمو الكمى لمدارس الفصل الواحد للفتيات يشير إلى أنه فى عام ٩٤/ ٩٥ بلغت الزياده فى اعداد المدارس أقصى نسبه لها حيث وصلت إلى ١١٩٪ وانخفضت فى عام ١٩٩٥/ ١٩٩٦ حيث لم تتعدى ١٠٪ فى عام ٩٦/ ٩٧ علما بأن العدد المستهدف من هذه المدارس وفقاً للقرار ٢٥٥ لسنه ١٩٩٣ هو ٣٠٠٠ مدرسة، لم يتحقق أو اقترب من التحقيق.

اما أعداد الدارسات فقد بلغت فى ٩٣/ ٩٤ عدد ٢٩٢٦ دارسه، وازداد عدد الدارسات فى عام ٩٤/ ٩٥ بنسبه ١٦٨٪ عن العام السابق له. إلا إن معدلات النمو بدأت فى الانخفاض لتصل فى عام ٩٦/ ٩٧ إلى ٥٢٪ ورغم أن هذه المعدلات عاليه (١٦٨٪، ٥٢٪) الا إن مواجه مشكله تسرب الاناث والحاجه إلى مثل هذه الصيغه الناجحة كان يتطلب اتخاذ حزمة من الاجراءات لتسريع عمليات انشاء هذه المدارس وفقا لتصور مخطط عن توزيعها فى الاماكن المحرومه.

- تتوزع مدارس الفصل الواحد للفتيات على عدد ٢١ محافظه.. ولا توجد مدارس فصل واحد فى كل من محافظة [القاهرة، السويس، الوادى الجديد، البحر الاحمر، شمال سيناء، جنوب سيناء]. وباستثناء محافظة القاهرة لوصول الخدمه التعليمية بها فى كل الاحياء تقريباً، يظل هناك تساؤلاً هاماً: هل هذه المحافظات لا تعانى من الأميه بين الاناث؟ والإجابه أن توزيعات الأمية تشير إلى أن هذه المحافظات، من المحافظات ذات الكثافة السكانية المنخفضه وأن توزيعات السكان منتشره على مساحات واسعه مما يجعل وجود تجمعات للأميات من الإناث تكفى لقيام مدرسة ذات فصل واحد فيها أمر عسير يتطلب اتخاذ إجراءات تتلائم مع طبيعه هذه التجمعات تحقيقاً للهدف العام لهذه المدارس من سد منابع الأميه بين الفتيات.
- كما تشير البيانات الاحصائية لعام ١٩٩٦/ ١٩٩٧ إلى أن محافظة الدقهلية يتواجد بها نسبه ٢٣٪ من جمله مدارس الفصل الواحد، وتلي ذلك محافظة الشرقية بنسبه مقدارها ١٨٪.
- اما عن توزيعات الفتيات على سنوات الدراسه: فيلاحظ من تلك البيانات ما يلى:-
- أن محافظة كفر الشيخ لم يلتحق بالصف الأول أى فتاه ولا يوجد بها سوى عشر فصول للصف الثانى وثلاثه للصف الرابع... مما يعنى أن هناك تراجع فى الإقبال على هذه المدارس.
- اما فى محافظة المنوفية فيوجد نسبة ٣٠٪ من مدارسها لم يلتحق بالصف الأول بها أحد.
- وفى محافظة دمياط بلغت نسبه عدم وجود فتيات بالصف الأول ٤٢٪.
- أما الأقصر فان فصول الصف الاول متواجده فى المدارس تمثل نسبه ٦٦٪.

أن الإهتمام بعرض نسبة الفصول فى الصف الأول إنما يقصد منه التعرف على فعالية الإجراءات الحافزة للإلتحاق بهذه المدارس.. وقد يكون خلو هذه الفصول ناجماعن تقييم مستوى الدارسات بمستوى أعلى وهو أمر قد يكون مقبول فى ضوء أهداف هذه المدارس ونظامها ولكن الامر يتطلب توافر قاعده بيانات متجدده من حركه القيد والتسرب والترفيع فى هذه المدارس حتى يمكن قياس كفاءتها بدرجة عاليه.

- بلغ جمله عدد الدارسات فى العام الدراس (٩٦/ ٩٧) ٢٣٦٥٨ فتاة.

- بلغ عدد المعلمات ٢٧٨١ معلمة.
- بلغت إعداد العاملين بالاجهزه الاشرافيه ٥٦٦ مشرفا
١- المعدل العام للمعلمة/ فتاة فى مدارس الفصل الواحد هو معلمة / ٨,٥ فتيات.
٢ - أما نصيب المعلمة من الاجهزة الإشرافية فيقدر بحوالى مشرف / خمسه معلمات ويقدر نصيب الفتاة من هذه الاجهزه مشرف / ٤١ فتاه.

وبتحليل هذه البيانات من منظور الكفاءة نجد أن كلفة الفتاة من حيث استخدامات القوى البشرية - وهى أعلى كلفه فى النظام التعليمى - كلفة عالية وفق مقاييس الكلفة المتوسطة (١/ ٢٠ فتاة)، ويتضح كذلك أن الاجهزة الإشرافية عالية الكلفة ايضا مشرف/ ٥ معلمات.

واذا كانت حسابات الكفاءة فى هذا المجال تشير إلى انخفاض الكفاءة، إلا أن طبيعة هذه المدارس والهدف من وجودها يمكن ان يحيل الرؤية إلى هذه المدخلات إلى مزايا حيث أن لمواجهه أميه الفتيات عوائد قد تفوق بكثير أى انفاقات على مواجهتها.

- أما الجزء الهام فى تحليل هذه الكفاءه يتمثل فى الإستخدامات الرشيدة للعناصر المتوافرة فى النظام (معلمات - مشرفون) حيث أن المؤشرات الكميه تشير إلى كفايتها ولكن الواقع يشير إلى ان هناك معوقات تحد من الإستخدام الكفء لهذه الإمكانات مثل (التحفيز الناجح، تدبير وسائل مواصلات، توفير البيئة التعليمية المناسبة - تكثيف المواد التعليمية والكتب مع متطلبات الدارسات، إيجاد نظام كفء للاتصال، التدريب الفعال، المتابعة العلمية والجادة للعمل، التقويم والمحاسبيه على الانتاج).

* **الكفاءة الداخلية الكمية لمدارس الفصل الواحد للفتيات - التدفق (الفوج الظاهرى):**
- الفوج الأول (٩٣/ ٩٤) كان عدد الفتيات فيه ٢٩٢٦ فتاه وبلغ عددهم فى الصف الرابع عام (٩٦/ ٩٧) ١٨٢٥ فتاه بنسبه مقدارها ٦٣٪ من جمله الملتحقين بالصف الأول.
- الفوج الثانى (٩٤/ ٩٥) كان عدد الفتيات ٥٢٥١ فتاه وبلغ عددهم فى الصف الثالث عام (٩٦/ ٩٧)، ٤٨٢٨ فتاه بنسبه مقدارها ٩٢٪ من جمله الملتحقين بالصف الاول.
- الفوج الثالث (٩٥/ ٩٦) كان عدد الفتيات بالصف الاول ٨١٤٢، فتاه بلغ عددهم فى إلى الصف الثانى عام (٩٦/ ٩٧) ٨٧١٢ فتاه بنسبه مقدارها ١٠٧٪ من جمله الملتحقين بالصف الاول.

من خلال هذه البيانات يمكن ملاحظة أن كفاءه الفوج الأول وصلت إلى ٦٣٪ وأن هناك فاقداً فى الفوج الظاهرى يقدر بحوالى ٣٧٪ وهى نسبة عالية تحتاج إلى مجموعة من الإجراءات لتحسين الكفاءة الداخلية لهذه المدارس.

بعض المشكلات التى تؤثر على كفاءه مدارس الفصل الواحد:-

تشير تقارير المتابعة الفنية للعام الدراسى ٩٧ / ٩٨ لمدارس الواحد إلى مجموعة من العوامل التى تؤثر على كفاءة - مدارس الفصل الواحد نعرض لاهمها فيما يلى:

١- مشكلات خاصه بالدارسات:-

أ- ارتفاع نسبه غياب الفتيات بصورة عامة.

ب- ارتفاع معدلات التسرب فى الصف الأول.

جـ- انخفاض مستوى الدارسات العلمى..

د- شكوى الدارسات من عدم إفادتهم من الخدمة الطبية (التأمين الصحى) المقدمة لهم لأسباب إدارية.

٢- مشكلات خاصه بالمعلمات والموجهين:-

أ- العجز الكمى فى المعلمات وخاصه للصف الرابع.

ب- نقص الكفايات الخاصه بتحضير الدروس والتعامل مع المجموعات متعددة المستويات.

جـ- الانخفاض الشديد فى مستوى وفاعلية تدريس اللغة الانجليزية.

هـ- نقص الكفايات لدى المعلمات الخاصة باستخدام الأجهزة وصيانتها.

و- العجز فى موجهى اللغة الانجليزية والإقتصاد المنزلى.

ز- المتابعة الفنية للمدارس تفتقد إلى الجدية والإستمرارية.

٣- الوسائل التعليمية والأجهزة والمعدات:-

أ- القصور فى توافر الأجهزه والمعدات.

ب- غياب التنسيق فى توزيع الأجهزة (بعض المدارس مكدس بها أجهز، والبعض الآخر يشكون ندرتها).

جـ- ندره الوسائل التعليمية. والمتوافره منها إستخداماتها محدودة من قبل المعلمات.

٤- المبانى المدرسية:-

أ- قصور أمكانات المبانى القديمة أو المؤقتة فى مواجهة الاحتياجات التعليمية لمدارس الفصل الواحد.

ب- لا يتوافر فى بعض المدارس حتى عام ٩٧/ ١٩٩٨ لا مياه ولا كهرباء.

- أن المبنى لايتوافر به مخزن لحفظ المعدات والخامات، وقد وافق على هذا الرأى ٨٢,٢٪ من جملة العينة.

- أن المبنى الحالى غير مناسب لممارسة الانشطة المدرسية، علما بان الدارسات مازلن بحاجة الى ممارسة الالوان المختلفة من الأنشطة وقد بلغت الموافقة على هذا الرأى ٨٠٪ من أفراد العينة.

- كما يتفق ٧٣,٣٪ من آراء العينة على أن عدم وجود سور بالمدارس يؤثر على كفاءة العمل فى هذه المدارس.

- كما يرى ٦٢,٢٪ من افراد العينة أن بعد المدرسة عن مسكن الدارسات يمثل امر يساهم الى حد كبير فى انخفاض فاعلية المدرسة على اجتذاب وانتظام الدارسات فيها.

- ويتفق ٥٧,٨٪ من أفراد العينة على أن الإضاءة فى بعض المدارس غير كافية، ولايتوافر بها مياة جارية، والمبنى الذى تشغله المدرسة مبنى قديم وغير صالح للدراسة.

- وقد أضاف البعض بأن موقع المدرسة لا يتم فى ضوء الدراسة العلمية وأنه خاضع لرغبة المتبرع وفى أغلب الأحيان قد لا تتفق رغبات المتبرعين مع احتياجات التجمعات المستهدفة، مما أدى إلى وجود مدارس فى بعض المناطق لم تعمل حتى الآن مما يتطلب وضع خرائط للإحتياجات يتم فى ضوئها التبرع بالارض.

- كما يتفق ٨٤,٤٪ من افراد العينه على أن المبنى الحالى قد أغفل إيجاد مكان للحارس الليلى.
- وقد أشار البعض إلى أن المبنى بوضعة الحالى إقتصر على المرحلة الابتدائية ولم يراع متطلبات النمو للدارسات بالمرحله الاعدادية.

أما أراء المعلمات حول كفاءة المبنى فيتفق ٩٢٪ من عينة المعلمات ضرورة عمل سور خارجى للمدرسة لتحديد حرمها، وقد لاحظ الباحث هذا الأمر خلال زيارته للمدارس التى لا يوجد لها سور حيث تفتح باب القاعة على الطريق العام بما يسمح بكثرة التداخلات سواء من الأطفال الصغار أو الكبار اثناء العمل، مما يسبب إحراجا للمعلمة وللفتيات.

٢- النتائج الخاصة بكفاءة المقررات والكتب الدراسية المتداولة فى مدارس الفصل الواحد

يرى ٨٩٪ من عينة (مدير - موجه) أن المقررات بأوضاعها الحالية لاتتناسب مع الدارسات فى مدارس الفصل الواحد. ويمثل هذا الإتجاه مؤشرا هاما على إنخفاض كفاءة

المقررات الدراسية والمناهج المتداولة فى مدارس الفصل الواحد، وقد أشارت استجابات افراد العينة إلى أن طبيعة هذه المدارس تتطلب مقررات ومناهج تتوافق مع هذه النوعية من الدارسات واحتياجاتهن ومستوى النمو عندهن، ويرى أفراد العينة إلى أن ذلك يرجع إلى ما يلى:

أ- أن طبيعة هذه المدارس تتطلب مناهج - تتصف بالنفع المباشر على الدارسات والمرونة والتركيز الشديد وهى أمور متغيبة فى المناهج الحالية وقد وافق على هذا الراى ٨٤,٤٪ من افراد العينة.

ب- يرى ٧٧,٨٪ من أفراد العينة أن المناهج طويلة اكثر من اللازم.

جـ- أن المقررات والمناهج غير ملائمة لنضج الدارسات وذلك بنسبه قدرها ٦٨,٩٪ من جملة أفراد العينة.

د- ان المقررات والمناهج الحالية يصعب على المعلمه لكثرتها القيام بها مع هذه النوعيه من الدارسات (موافقه بنسبه ٦٦,٧٪)

هـ- الإنفصال الواضح بين المقررات والمناهج وبيئة الدارسات.

ومجمل هذه الآراء تشير إلى ضروره إعادة النظر فيما يدرس بهذه المدارس وأن يعاد النظر بشكل شمولى فى منظومة المنهج وفلسفتة وأن يراعى عند تصميم المقررات والمناهج أن تتصف بالتكامل والمرونة وملائمة طبيعة الدارسات والبيئة التى يعيشون فيها وأن ترتبط بالإحتياجات الحقيقية للدارسات.

أما الكتب المدرسية المقرره على هذه المدارس فهى ذات الكتب المقررة على المرحلة الإبتدائية، وتشير استجابات أفراد العينة بنسبة ٨٤,٤٪ الى أن الكتب لاتتناسب مع الدارسات فى مدارس الفصل الواحد حيث انها وضعت لنوعية مختلفة تماما عن نوعية الدارسات وأن إخراجها ومادتها العلمية ومفرداتها اللغوية لاتتناسب مع نوعية الدارسات كما أنها لاتتصف بالمرونة المطلوبة لتعدد المستويات فى الصف أو الحلقة الدراسية.

*** وعن مدى كفاءة الكتب المدرسية المقررة لمدارس الفصل الواحد ترى المعلمات ما يلى:-**

- يرى حوالى ٥٠٪ من عينه المعلمات أن شكل الكتاب واخراجة ومضمونة وما يحتوية من تدريبات مناسب للدارسات فى هذه المدارس، أما عن المقررات المستخدمة، والخطة الدراسية فيرى حوالي ٦٥٪ أنها لا تتناسب مع الدارسات فى هذه المدارس.

٣- النتائج الخاصة بكفاءة طرق التدريس المتبعة فى مدارس الفصل الواحد..

- يرى ٧٨٪ من (المديرين - الموجهين) أن طرق التدريس المستخدمة فى مدارس الفصل الواحد لاتناسب هذه الفئة من الدارسات. وذلك للاسباب التالية:

أ- طرق التدريس الحالية تهمل الفروق الفردية للدارسات داخل الفصل فى المجموعات.

ب-ان الطرق المتبعة تهمل تعلم دارسات المجموعات من بعضهم البعض [التعلم الجمعى].

جـ-غياب التنوع فى العمل داخل الفصل.

د- تهمل استخدام وسائل التعليم الذاتى والتعلم عن طريق النشاط البيئى.

وقد يكون من المهم فى هذا الصدد الإشارة إلى أن معلمات مدارس الفصل الواحد فى أغلب الاحوال إما معلمات مرحلة ابتدائية أو حديثى التخرج وكلاهما لايتوافر فيه الخبرة للعمل مع هذه النوعيه، إضافه إلى شكلية التدريب المقدم للمعلمات فى هذه المدارس وافتقارة إلى قوائم لتحديد الكفاءات الضرورية لمعلمه هذه المدارس..

٤- نتائج خاصه بكفاءة التدريب المقدم لمعلمات مدارس الفصل الواحد

- يرى عينه الدراسه من (مديرين - والموجهين) أن البرامج التدريبية التى تعقد لتدريب معلمات مدرسة الفصل الواحد، قد اتاحت الفرصه لحوالى٤٠٪ منهم لـلإ لتحاق بالتدريب، وتفسير هذا يعنى أن ٦٠٪ من المعلمات العاملات فى مدارس الفصل الواحد، لم ينتظمن فى التدريب، وهذا الأمر يفسر بعض النتائج السابقة عن محدوديه طرق التدريس، وانخفاض مستوى الآداء مع المجموعات غير المتجانسة فى مدارس الفصل الواحد ، كما أن التدريب الحالى غير كاف لتطوير آداء المعلمه أو اكسابها الكفاءات اللازمه للعمل فى مدارس الفصل الواحد.

* ويرى أفراد العينة أن تحسين كفاءة المعلمة والإرتفاع بالمستوى المهنى لها يمكن أن يتم من خلال مجموعة من السبل منها:-

أ- إعداد دليل متطور للمعلم خاص بهذه المدارس، يبتعد عن النمط التقليدى لأدلة المعلم وذلك من خلال الإهتمام بالإحتياجات الفعلية لمعلمة مدارس الفصل الواحد، وأن يشتمل الدليل على وسائط متعددة يستطيع المعلم من خلالها اكتساب الكفاءات المطلوبة للعمل [كتب، شرائط مسموعة ومرئية- لوحات- وسائط متنوعة]

وأن يكون هذا الدليل بمثابة اطار مرجعى للمعلمه فى مدارس الفصل الواحد..

ب – اتاحة الفرصة للمعلمه للتعرف على نظم العمل فى هذه المدارس من خلال عرض نماذج للعمل فى هذه المدارس، تعرض بواسطه (افلام فيديو – شبكات المعلومات– شبكات التعليم عن بعد) وأن يتوافر فى هذه الفرصه المرونة والإتجاه إلى تفريد التدريب.

جـ– وضع نظام لتبادل الخبرات مع مدارس الفصل الواحد الناجحة(نماذج حية للتدريب) وذلك فى اطار اسلوب منهجى للتدريب يمكن من خلاله التركيز على الخبرات والكفاءات المطلوبة، وابرازها فى هذه النماذج، ويمكن أن يتم بناء هذه النماذج من خلال التعاون بين هيئات التدريب والمتخصصين وأن يخضع هذا النوع لمعايير الجودة المطلوبة فى التدريب. (الكفاءة، الفاعلية).

د– أما ما يخص إعداد معلمات مدارس الفصل الواحد وهو أمر يجب أن لايخضع للتقديرات غير العلمية، سواء فى جانبه الكمى او الكيفى يتطلب الأمر وأن يتم هذا الإعداد فى ضوء التخطيط الجيد لمستقبل هذه المدارس، ومدى جدية استمرارها، وأن يكون إعداد المعلمات المتخصصات فى هذه المجال فى كليات التربية، مع اشتراط أن يكون الإعداد فى ضوء فلسفة هذه المدارس وأن يتولاة المتخصصون فيها ... حتى لايكون الإختلاف فى الإعداد هو إختلاف فى المسميات فقط كماهو حادث الآن فى إعداد معلم التعليم الاساسى: وأن يراعى التوظيف الفعال لمحتوى الإعداد بما يتمشى مع أهداف متطلبات العمل فى مدارس الفصل الواحد.

- ولمواجهة احتياجات تطوير الآداء لمعلمات هذه المدارس ترى عينة الدراسة أن توفر كليات التربية برامج دراسية (دبلومات) تعد مع وزارة التعليم لتطوير كفاءة الآداء لمعلمات هذه المدارس.

- كما تتفق آراء عينة الدراسة على إيفاد معلمات هذه المدارس فى بعثات للدول المتقدمة فى هذه الصيغة كما هو متبع مع سائر التخصصات الاخرى.

*** مدى توافر الكفايات المطلوبه للعمل فى مدارس الفصل الواحد لدى العلمات.**

أ – يرى ٦٦٪ من عينه المعلمات أن الإعداد السابق لهن لم يزودهن بالكفايات المطلوبة للعمل فى مدارس الفصل الواحد، مثل كفايات العمل مع المجموعات غير المتجانسة، إداره الفصل متعدد المستويات، أساليب تعليم الكبار، الكفايات الإداريه والمالية وغيرها من الكفايات الاساسية المطلوبه للعمل فى هذه المدارس.

ب - يرى ٧٦٪ من عينة المعلمات أن يتم الإعداد المسبق من خلال دراسات متخصصة فى إداره الفصل الواحد وطرق التدريس فيه تعقد بكليات التربية، أو من خلال التدريب المتخصص فى مدارس الفصل الواحد.

جـ - يرى ٦٣٪ من العينة أن يتم التدريب والتزود بهذه الكفايات من خلال التدريب فى مدارس الفصل الواحد التى تعد كمعامل لهذا الغرض. كما تتفق ذات النسبة على امكانية ايجاد صيغة مشتركة بين إدارة مدارس الفصل الواحد وكليات التربية يتم من خلال التدريب.

كما يتضح من أستجابات المعلمات أن ٦٧٪ من أفراد العينة قد التحقوا بالتدريب ويرى ٦٣٪ منهم أن التدريب لم يضيف إلى قدراتهم كفايات جديدة.

د - يرى ٩٠٪ من المعلمات أن يتضمن التدريب الموضوعات ذات الصة بكفايات الادارة وتنظيم الفصل (التنظيم - الخبرات المالية والمخزنية، أساليب الاتصال - القيادة - أتخاذ القرار)، ويتفق ٨٠٪ من المعلمات على حاجتهم إلى التدريب على الأساليب والطرق الممكن استخدامها فى مدارس الفصل الواحد، إضافة إلى أساليب وطرق العمل مع كبار السن والتعامل مع المجموعات غير المتجانسة والمتعددة المستويات.

٥- نتائج تختص بكفاءة التوجية الفنى فى مدارس الفصل الواحد:-

- يتفق ٩١٪ من جملة آراء عينة الموجهين ومديرى إدارات مدارس الفصل والواحد على ان الصيغة التقليديه للتوجية لا تناسب وطبيعة العمل فى هذه المدارس والإجماع على هذا الأمر يدعو بشده إلى دراستة والتوقف بصدده لما للتوجية من دور هام فى متابعة وتطوير الآداء.

وقد أوضح أفراد العينة أن دوافعهم لهذه الاستجابات ترجع إلى الأسباب التالية:

أ- أن كفاءة التوجية تتوقف إلى حد كبير على نوعية المعلم وحسن اختياره، ويتفق أفراد العينة بنسبة ٩١,١٪ على أن سوء اختيار المعلم لهذه المدارس يمثل عائقا أمام كفاءة التوجية.

ب-يرى ٨٧٪ من أفراد العينة أن أعداد المدارس المكلفون بزيارتها تفوق جهدهم وخاصة فى ضوء ظروف هذه المدارس وصعوبة الوصول إليها فى الظروف العادية.

جـ- كما أوضح أفراد العينة أن خبراتهم السابقة لا تتوافق مع طبيعة العمل فى هذه المدارس وقد وافق على هذا الامر ٨٠٪ من جملة أفراد العينة وهو أمر جدير بالملاحظة حيث يمثل الاختيار بعداً هاماً فى نجاح الفرد فى مهامه ... ويشير

الى صعوبه تدبير القوى العاملة المؤهلة والراغبة فى العمل فى مجال مـدارس الفصل الواحد..

د- كما يتفق أفراد العينة بنسبة ٧٣٪ علـى أن نقص أمكانـات التعليم فـى المـدارس يمثـل صعوبة يصعب على الموجه العمل فى ظلها.

هـ- ويرى أفراد العينة أن هناك بعض المقترحـات يمكـن مـن خلالهـا تحسـين كفـاءة التوجية الفنى فى مدارس الفصل الواحد... منها :-

ز- عقد دورات تدريبية عالية المستوى للموجهين ملاقاة لنقص خبراتهم السابقة فى مجـال مدارس الفصل الواحد.

ح- وضع تقسيم جغرافى لمدارس الفصل الواحد بما يسمح بالزيارة المتكررة وتدبير الوسائل المناسبه لتسهيل وصول الموجة إلى المدرسة...

٧- نتائج تختص بالعوامل المؤثرة على كفـاءة مدرسـة الفصـل الواحـد فـى اجتـذاب الفتيـات والاحتفاظ بهن.

أ- يرى أفراد العينة (مدير - موجه) أن انشاء مدارس بالتجمعات منخفضـة الأميـة يـؤدى بالتالى إلى ضعف الإقبال عليها لندرة الفتيات المستهدفات لهذه المدارس. وهـذا الأمر يؤكد على ضروره وضع خريطة للاحتياجات الحقيقية لهذه النوعية مـن المدارس.

ب- ويـرى أفـراد العينـة أن قصـور المعلومـات عـن مدرسـة الفصـل الواحـد لـدى أفـراد المجتمع المحلى يشكل عاملاً هاماً فـى انخفـاض كفاءتهـا فـى اجتـذاب الفتيـات والإحتفاظ بهن فيها.

جـ- كما يرى أفراد العينة أن معظم الأعمال التى تلتحق بها الفتيات لا تتطلب أى قدر من التعليم المقدم فى مدارس الفصل الواحد وبالتالى فالمدرسـة لا تمثـل حاجـة حقيقية لدى الفتاه لعدة امور ... منها أن الاحساس بالحاجة إلى التعليم قد ينعـدم فى الفئات المحرومة ثقافياً وذات المستوى الإقتصادى والإجتماعى المنخفـض، كما أن كلفة الفرصة الضائعة من الإلتحاق بالمدرسة علـى المسـتوى الآنـى أو المستقبلى للفتاه، وقد لا تجد الفتاة ما يعوضها مـن جـراء التعليـم فـى مـدارس الفصل الواحد. أى أن تعليم الفتاة فى هـذه المـدارس يمثـل هـدرا قياسـاً بالعـائد على المدى الطويل او القصير... وفقاً لوجهة نظرهم.

د- ويستتبع العامل السابق فى حالة التحاق الفتاة بالمدرسة انقطاع دخلها من العمل وهو يمثل مصدر من المصادر التى تعتمد عليها الأسرة فى حياتها وغيابه يمثل فقد لركن هام من هذا الدخل، هذا بالإضافة إلى غياب اساليب أو آليات تعوض الفتاه أو الأسرة عن الفاقد فى الدخل الناجم عن الإلتحاق بالمدرسة، وهذا العامل رغم كل المقولات النظريه حول جدوى التعليم للفتاه قد يكون عاملا حاسما فى انقطاع الفتاه وضعف انتظامها بالمدرسة وخاصة فى ظل غياب حوافز مشجعه للالتحاق أو الانتظام فى المدرسة.

هـ- ان تعليم الفتاه وتحسين ظروفها لم يعد قضيه تتصل بمحو الامية فقط بل أصبحت قضية سياسية واجتماعية واقتصادية فى المقام الأول وقصور الوعى بها يمثل قصور فى السياسات الإعلامية الثقافية، ويرى أفراد العينة أن القصور فى الوعى العام لدى التجمعات المستهدفة يمثل عامل هام فى ضعف كفاءة مدرسة الفصل الواحد.

و- فى ظل غياب الوعى بأهمية تعليم الفتاه يظل الإعتقاد فى التجمعات المحرومه بأن تعليم الفتاه فى السن الكبيرة مضيعه للوقت، كما أن خروجها للمدرسة يفقد الاسرة جهدها المطلوب فى العمل بالمنزل دون مبرر، كما يرى أفراد العينة أن هذه المجتمعات مازالت - ولها الحق- ترى أن ما تتعلمة الفتاة غير مفيداً لها فى حياتها.

- **أما آراء المعلمات حول كفاءة مدارس الفصل الواحد للفتيات فى جذب الفتيات للإلتحاق بها والإحتفاظ بهن فهى**

أ- يتفق ٥٧,٩٪ من معلمات الفصل الواحد على أن هذه الصيغه غير مناسبة لجذب هذه الفئه من الفتيات والإحتفاظ بهن فيها. وهذه النسبه تستدعى التوقف بشده أمامها فمعلمة هذه المدارس تمثل محور الإرتكاز الرئيسى فى نجاح الفكرة أو غير ذلك، ورؤية هذه المجموعة لكفاءة المدرسة المنخفضه تشير إلى ضروره التدخل لمواجهة المشكلات التى تحد من كفاءة هذه الصيغة وخاصة فى بدايات العمل بها.. حتى لا تتراكم المشكلات وتؤدى إلى اجهاض العمل فى هذا المجال الهام، أما عن كفاءة المدارس فى تحقيق أهدافها فالإستجابات تشير إلى ما يلى:

ب- تتفق حوالى ٦٠٪ من عينة المعلمات على أن مدارس الفصل الواحد تعمل على تقليل الفجوه فى نسبه تعليم البنات والبنين كما يتفق ٥٨٪ من تلك العينة على أن هذه المدارس تحقق الهدف الخاص باعداد الفتاة ثقافياً وصحياً واعدادها للحياه الاسريه .

جـ- اما الهدف الخاص برفع مستوى الاسره اقتصاديا فيرى حوالى ٦٧,١٪ من المعلمات أنه لا يتحقق.

د- ترى معلمات مدرسه الفصل الواحدأن هناك عوامل تؤثر فى كفاءة العمل فى هذه المدارس منها ، غياب الدارسات الذى يمثل مشكله تهدد العمل فى هذه المدارس، حيث يؤدى هذا الغياب إلى تكرار الجهد المبذول ويحد من إستمرارية الآداء المطلوب لتعليم الفتاه، وقد وافق على هذه الآراء حوالى ٨٠٪ من جملة عينة المعلمات. كما تشير الآراء أن حوالى ٨٢٪ من المعلمات يجدن صعوبة فى الإحتفاظ بالفتيات المقيدات.

هـ- كما تتفق ٥٧٪ من آراء المعلمات على أن نظام العمل يلائم إحتياجات الدارسات، ويعمل على تنميه البيئة المحلية (ويوافق على هذا الرأى ٥١٪ منهم).

و- كما يرى ٤٥٪ من عينة المعلمات أن نظام العمل فى مدارس الفصل الواحد منخفض الفاعلية فى مواجهة تسرب الدارسات.

وعن أسباب انخفاض أعداد المقيدات والمنتظمات فى مدرسة الفصل الواحدترى المعلمات مايلى:

- يرى ٨٤,٢ ٪ من جمله أفراد العينة أن ارتباط الفتيات بالعمل دون الحاجه إلى التعليم بمثل سببا رئيسيا لإتصراف الفتيات عن التعليم، وبالتالى يقلل من معدلات القيد فى مدارس الفصل الواحد. كما أن حاجة الأسرة إلى جهد الفتاة يجعل الأسر تحجم عن إرسال الفتيات إلى هذه المدارس، إضافة إلى ذلك فإن الفتاة العاملة تمثل مصدرا للدخل لأسرتها وانتظام الفتاه أو قيدها فى المدرسة، سيؤدى بالتبعية إلى تأثر دخل الأسرة وهو فى الغالب دخلا محدودا لا يتحمل أى تخفيضات أو إنسحاب من المشاركين فيه وقد أيد هذا الرأى ٨٣٪ من المعلمات.

كما تتفق عينة المعلمات مع اراء مديرى وموجهى هذه المدارس على أن غياب الاعلام الجيد عن هذه المدارس فى القطاعات المستهدفه يؤدى إلى قصور المعلومات او المعرفة بالمدرسة وأهدافها. وأن غياب الحوافز المشجعة للفتاة على الإلتحاق بالمدرسة يعد سببا من أسباب إنخفاض أعداد المقيدات بالمدرسة، هذا بالإضافة إلى القيود الإجتماعية على حركة الفتاة خارج المنزل.

- وعلى الرغم من الصعوبات التى تواجه هذه المدارس إلا أن المعلمات يؤكدن على أن الفتيات تتلقين تعلمياً جيداً فى هذه المدارس. ويتفق على هذا الرأى حوالى ٦٠٪ من عينه المعلمات كما تتفق نفس نسبة العينة على أن نظام العمل فى هذه المدارس لا يختلف عن العمل فى المدرسة الإبتدائية.

٧- نتائج تختص بالصعوبات الإدارية التى تواجه مدارس الفصل الواحد:-

أ- يرى افراد العينه(موجه - مدير) أن اولى الصعوبات الادارية التى تواجه مدارس الفصل الواحد ... هى ضعف العلاقة بين المدرسة والقطاع التعليمى التابعة له...فمازال البعض ينظر إلى هذه المدارس على انها مدارس خارج النظام وهو مفهوم يحتاج إلى جهود لتصحيحة.

ب- وفى نفس الإتجاه نجد أن الصعوبة الثانية فى الترتيب من وجة نظر أفراد العينة تتصل بضعف الصلة بين مدرسة الفصل الواحد وأقرب مدرسة كامله. وقد وافق على ذلك ٨٨,٩٪ من أفراد العينه رغم ان القرارات التنظيميه قد حددت هذه العلاقة.. وأن الاتصال الوثيق بين المدرستين يشكل جزء من نجاح مدرسة الفصل الواحد، وفى هذا الصدد يبرز دور القرار الإدارى فى تحديد الاختصاصات والمسئوليات والواجبات والأشخاص المنوط بهم أداء الأعمال المرتبطه بمدارس الفصل الواحد حتى لاتتحول هذه المدارس إلى أجسام غريبة يسهل طردها خارج النظام.

جـ- ويؤكد أفراد العينه على ان عدم توافر اماكن أمنه لحفظ المشتريات والعهد بمثل مشكله حقيقية للمدرسه...

د- وفى ظل الأعمال المكلفة بها معلمه الفصل الواحد يصبح تبسيط الإجراءات الإدارية والمالية لها مطلبا هاماً لما تستحوذه هذه الامور من جهد ووقت، وهو بالتأكيد جهد ووقت مخصوم من جهد ووقت العمل فى المدرسة مهما حاولنا تبرير ذلك. ويرى ٧٧,٨٪ من جمله آراء العينة أن التعقيدات الإدارية فى الشراء والقيود المخزنية تشكل صعوبه تحد من كفاءة العمل بالمدرسة

هـ- ويرى ٦٢,٢٪ من المديرين والموجهين ان المخصصات المالية لمدارس الفصل الواحد لاتكفى لمواجهة الاحتياجات وسواء كان هذا الأمر صحيح أم غير ذلك فالمشاهد أن المدارس تتمتع بقسط وافر من التمويل والإعتمادات نظراً للإهتمامات الموجهة لهذه المدارس، وقياسا بالمدارس الابتدائية تكون مدارس الفصل الواحد أفضل حالا ولكن هذا الأمر يتطلب وضع نظام كفء لتحديد الإحتياجات المالية فى ضوء متطلبات التشغيل الحقيقية للعمل فى هذه المدارس.. وبما يحقق الإستخدامات الصحيحة للاعتمادات المالية.

و- ويرى ٦٦,٧٪ من مديرى وموجهى مدارس الفصل الواحد أن عدم توافر الأصناف المطلوبة للعمل فى بيئة المدرسة أو فى محيطها القريب يشكل صعوبة نظراً لبعد المدرسة عن مناطق العمران والمناطق المتوافر فيها الاحتياجات وهو أمر يتطلب تطوير النظم وإيجاد آليات للعمل فى هده المدارس وفق رؤية غير تقليدية فى التطوير والإبتكار.

ز- تتفق آراء عينة المعلمات بنسبة ٧٦٪ على أن السلفة المالية تسبب لهن مشكلة فى العمل، ويرجع ذلك إلى تعقد الإجراءات الخاصة بصرف السلفة. عدم وجود مكان آمن لحفظها إضافة إلى بعد مكان صرفها.

وترى ٨٠٪ من المعلمات أن مشكلة صيانة الأجهزة والمعدات والمرافق تسبب لهن مشكلات فى العمل إضافة إلى ذلك يتفق ٦٣,٢٪ من المعلمات على أن تدبير الاحتياجات الخاصة بالتدريبات تمثل لهن مشكله وتستنزف جهداً ووقتا كبيرا... وقد أضافت المعلمات مشكلات أخرى متصلة بهذا الأمر منها:-

(١) عدم الخبرة الإدارية والمالية وعدم توافر أى مرجع إدارى أو مالى.

(٢) غياب إدارى مختص (سكرتير) للقيام بالعمل الإدارى وتسوية السلفة (غير متفرغ لمدرسة واحدة) (مسئول عن مجموعة مدارس متقاربة).

(٣) يجب ان تكون السلفة من بداية العام الدراسى لضمان حسن سير الدراسة.

(٤) عدم وجود بنود لصرف هذه السلفة (تحديد بنود لأوجة الصرف).

(٥) إن المسئولين عن صرف السلفة لا يقوموا بصرف المبالغ المطلوبه للإصلاح أو الشراء.

وقد أضافت المعلمات مجموعة من العوامل التى تؤثر فى كفاءة العمل الإدارى وتمثل صعوبه لها..

- صعوبة العثور على فواتير من بعض المحلات بعد شراء الأشياء المطلوبة فى بعض الاوقات.
- فساد الخامات لعدم وجود مكان جيد للتخزين.

وترى المعلمات انه يمكن مواجهة هذه المشكلات عن طريق:-

-التحديد الدقيق للإحتياجات المطلوبة و تدبير المستلزمات اللازمة للعام الدراسى دفعة واحدة مركزية.

- أن تعتمد المشتريات بشئ بديل للفاتورة ومستوفى جميع البيانات المطلوبة.

- عمل معارض للمنتجات لكل مجموعة مدارس بالأتفاق مع الجهات المهتمة بتنمية المجتمع(الصندوق الإجتماعى- الجمعيات..)

فيما يخص صيانة الاجهزه والمعدات:-

- تخصيص مبلغ معين لصيانة الاجهزة (ميزانية).
- ضرورة توافر مختص لإصلاح الأجهزة عند وجود أعطال.
- مرور عامل للصيانه دورياً على المدرسة لإجراء الصيانة للمعدات والأجهزة.
- تدريب المعلمات على إستخدام الأجهزة وطرق صيانتها مثل ماكينة التطريز وماكينة لحام الجلد.
- ويرى أفراد العينة من المديرين والموجهين والمعلمات ضرورة تعين إدارى لكل مجموعة مدارس يتولى الأعمال الإدارية وأن تكون إدارة هذه المجموعة مستقله بذاتها.

٨- نتائج تختص بمدى تناسب نظام قيد الفتيات والدراسه لظروف تعليم الفتاة (القيد من ٨-١٤) + خمس سنوات دراسه.

- يرى نسبه ٨٧٪ من معلمات الفصل الواحد ان نظام القيد وسنوات الدراسه الخمس لا يتناسب مع ظروف الفتيات وقد قامت إستجابتهم هذه بناء على ما يلى:

(١) يرى ٩٤,٧٪ من المعلمات أنه من الافضل أن يتاح للفتاة الأكثر تقدماً أن تنتقل إلى المستوى الاعلى عند تحقيق المستويات التعليمية المطلوبة. كما يؤكدن على أن طبيعه العمل مع هذا السن تتطلب مرونة عالية لتحديد المستوى التعليمى للفتيات على فترات خلال الدراسة.

(٢) كما يرى حوالى ٧٠٪ من عينه المعلمات انه من الافضل ان يكون نظام مدارس الفصل الواحد غير مرتبط بالنظام التقليدى للمدرسة الابتدائية، من حيث مدة الدراسة، والنقل من مستوى إلى آخر، ونظم الأمتحانات والتقويم.

٩- نتائج تختص بكفاءة التدريبات المهنية والمشروعات الإنتاجية فى إكساب الدارسات المهارات العملية:

أ- يرى ٩٢٪ من عينه المعلمات أن أولى المعوقات تتمثل فى المشكلات المتعلقة بتوزيع المنتج (التسويق)، وقد لاحظ الباحث هذا الأمر خلال دراسته الإستطلاعية للمدارس ومدى معاناة المعلمات من تكدس الإنتاج وصعوبة تسويقة وهو أمر يتطلب خبرات قد لا تتوافر فى المعلمات-(نقص التدريب على خبرات التسويق او الأعلان)- بالإضافة إلى ندرة المعارض أو اماكن عرض وتسويق هذه المنتجات، وهذا الأمر لا يقتصر على المعلمة فقط ولكن مطلوب اكسابه للدارسات أيضاً.

وترى المعلمات أن اللأفتقار إلى الصيانة الدورية للأجهزة المتواجده يمثل عقبة فى هذا المجال مما يؤدى إلى كثرة تعطلها والأخفاق فى تنفيذ المشروعات او التدريبات للدارسات.

١٠-نتائج تتعلق بكفاءة نظام الامتحانات والتقويم المتبع فى مدارس الفصل الواحد.

أ- يرى ٧١٪ من عينه المعلمات أن النظام الحالى للتقويم والإمتحانات لا يحقق أهداف مدارس الفصل الواحد.. وقد قامت هذه الاستجابات على الأسباب الأتية:

ب- يرى حوالى ٧١,١٪ من عينه المعلمات أن الإعتماد على الأساليب المتبعة فى مدارس الأطفال لا تتناسب مع فتيات الفصل الواحد ولا يراعي الفروق الفردية للدارسات.

جـ- يرى حوالى ٦٠٪ من عينة المعلمات أن إرتباط مواعيد الإمتحانات بمواعيد المدارس الابتدائية لا يناسب مدارس الفصل الواحد، كما أن اهتمام الامتحان بالمواد الدراسية الامتحانيه يفقد باقى المواد أهميتها، والإمتحان الحالى لا يهتم بتقويم جوانب التكوين المهنى، بالإضافة إلى أن النظام الحالى يستبعد دور المعلمة فى التقويم.

د- ويرى أفراد العينة أن النظام الحالى يغفل التقويم المستمر للدراسة ويتفق ٥٥٪ على أن النظام الحالى لا يتفق والمرونة والحراك المطلوبين فى نظام مدارس الفصل والواحد.

هـ- كما يرى ٥٣٪ ان قصر نظام الالتحاق على امتحانين فقط لا يتوافق مع طبيعة هذه المدارس.

و-ويتفق ٨٧٪ من عينة المعلمات على أن عقد امتحانات فى نهاية كل فصل داخل المدرسة وبمعرفه المعلمة يمثل إتجاها يناسب هذه المدارس ويحقق أهدافها وأن يكون التقويم شاملا لكافة الانشطة التى تمارس داخل المدرسة دون تمييز بينها.

ز- ويأتى فى المرتبه الثانية بنسبه ٧٣٪ نظام الإمتحانات الشهرية وأن يكون التقويم النهائى محصله هذه الإمتحانات.

ح- وجاء فى الترتيب الثالث عقد إمتحانات فى نهاية العام الدراسى بنسبة ٦٨٪

ط-وتقترح بعض المعلمات أن يتم تقويم الفتيات على ثلاث مراحل خلال مدة الدراسة بصورة تسمح بضغط السنوات الخمس إلى ثلاث سنوات فقط. مراعاة لظروف الفتيات وظروف البيئة.

١١- نتائج تتعلق بإتجاهات المعلمات نحو العمل فى مدارس الفصل الواحد، وأساليب التنمية المهنية المناسبه لها

تتفق آراء العينة بنسبه ٩١٪ على أن تعدد المستويات داخل الفصل يمثل صعوبة فى العمل مع الفتيات. كما تشير استجابات ٨٢٪ من المعلمات إلى أن العمل بمفردها داخل الفصل يسبب لهن إحساسا بالملل. وتفضل ٧٩٪ من معلمات الفصل الواحد العمل فى مدرسة ابتدائية.

- ويرى حوالى ٧٠٪ من المعلمات أن مؤهلاتهم لا تتفق وطبيعة العمل فى هذه المدارس.

ورغم كل الصعوبات السابق ذكرها ولكن أفراد العينة يؤكدون على أن صيغة مدارس الفصل الواحد للفتيات تمثل الصيغة المناسبة للتعامل مع المتسربات من التعليم وهى قادرة على الاستمرار كصيغة لمواجهه هذه الظاهرة، ومواجهة الصعوبات والمشكلات التى تعترض هذه الصيغة وتفيد فى تحسين كفاءة الآداء فيها ويحسن من قدرتها الإنتاجية.

١٢: نتائج تتعلق بإتجاهات الفتيات نحو مدرسة الفصل الواحد.

أ- تشير نتائج الدارسة إلى شعور الفتاه بالفخر لكونها تلميذه بمدرسة الفصل الواحد وحبها لمصاحبة فتيات مدرستها وهذا الإتجاه الإيجابى للفتيات نحو هذه الصيغة أمر جيد، يمكن استثماره فى تحسين كفاءة المدرسة.

ب- كما توصلت الدارسة إلى أن ٦١٪ من الفتيات يرغبن فى تطور الحياة المدرسية لمدارس الفصل الواحد بما يتيح للفتيات ممارسه الانشطه الفنية والرياضية فيها.

كما تشير نتائج الدراسة فيما يختص بإتجاهات الفتاه نحو المواد الدراسية التى تقدم بالمدرسة إلى مايلى.

أ- تفضل الفتيات حضور دروس اللغة العربية، الحساب والتدريبات المهنية ثم التربية الدينية وهذا الترتيب يمكن أن يفسر فى ضوء العائد لما يدرس فى هذه المقررات.

ب- تمثل الدراسات الإجتماعية صعوبة فى الفهم لدى الدارسات، أشار حوالى ٢٥٪ منهن أنهم لا يستطيعون فهمها.

جـ- يرى ٤٣,٣٪ من الدارسات أن مادة الحساب هى أصعب مادة فى تدريسها.

وعن الاستفادة مما يقدم فى المدرسة للفتاة و أسرتها تشير استجابات الفتيات بنسبه ٣٨٪ إلى أن ما تتعلمة من التدريبات المهنية تقوم بتعليمة لأسرتها، ويلى ذلك فى الترتيب مادة الحساب. و يؤكد ذلك أهتمام الاسرة بتعليم الفتاة لهذه المواد.

د-تؤكد الفتيات بنسبه ٤٩٪ على أنهن يستفدن من مادة التدريبات المهنية و أنهن يقمن بتطبيق ما يتعلمن منها فى حياتهم الاسرية .

هـ- كما تجمع الفتيات بنسبة ٨١,٢٪ على أن التدريبات المهنية يمكن من خلال ما تكتسبة منها من خبرات أن توفر لنفسها دخلاً منها.

و- وتشير أستجابات الفتيات فى جملتها إلى ضرورة الإهتمام بدراسة الإحتياجات التعليمية وأن تنتظم المقررات الدراسية والمناهج والكتب والأنشطة حول هذه الاحتياجات بحيث يكون التعليم فى هذه المدارس تعليماً تطبيقياً ويعود بالنفع المباشر والواضح على الدارسات فى كافة الجوانب.

كما يتطلب الامر اعادة النظر فىالتدريبات المهنية وانشطتها بحيث يمكن أن يوفر للفتيات من هذه التدريبات دخلا يعوضها عن الدخل المفقود من إنتظامها بالمدرسة وهو أمر يتطلب معالجة غير تقليدية لدور المدرسة ودور العاملين فيها. ويتطلب تنظيما جيدا يجعل من المدرسة مصدرا من مصادر الإنتاج وسبيلا من سبل توفير الدخل للدارسات بشكل مناسب.

ثانيا: مقترحات البحث

فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج حول كفاءة مدارس الفصل الواحد للفتيات وحرصا على الافاده من هذه النتائج فى تحسين كفاءة الأدآء فى هذه المدارس، قد اتضح أن صيغة مدارس الفصل الواحد للفتيات تمثل اختياراً ناجحاً لمواجهة مشكلات الفتيات المحرومات من التعليم رغم ما يواجه هذه الصيغة من معوقات تحد من كفاءتها مما يتطلب التدخل بشكل فعال لتحسين كفاءة هذه المدارس وتطوير أدائها.. وفيما يلى مجموعة من المقترحات التى تفيد فى تحسين كفاءة الأدآء فى مدارس الفصل الواحد للفتيات:-

مقترحات عامة:

١- تطوير الثقافة التنظيمية فى إدارات التعليم وللقيادات التعليمية، على المستوى المركزى والمحلى، بما يهيئ لمدارس الفصل الواحد مناخاً دافعاً للعمل بكفاءة، وأن ترتبط جوانب تقويم أدآء القيادات بالمعايير المحددة لتحقيق مدارس الفصل الواحد لأهدافها (كفاءة القيد ، كفاءة الانتظام، كفاءة العمل بالمدرسة، إنتاج التدريبات المهنية وتسويقها) وذلك من خلال برامج للتوعية بفلسفة هذه المدارس، وأهدافها وأساليب تطويرها.

٢- وضع برنامج زمنى محدد للتقويم الشامل لأدآء هذه المدارس بدءاً من الادارة العامة للفصل الواحد بالديوان، وصولا إلى الأدآء داخل المدارس وأن تحدد معايير تقويم هذا الأدآء فى ضوء عناصر الجوده الشامله للاداء التعليمى على أن تشارك المراكز البحثية والأطراف المتصله بهذه المدارس فى هذا التقويم الشامل، وبما يوفر قاعده علميه صالحه للحكم على الاداء فى هذه المدارس.. حيث أن ما تم من دراسات وبحوث فى هذا المجال اعتمد على عينات صغيرة وعلى جهود فرديه للباحثين، أما التقويم الشامل فيجب أن يتضمن مجمل مدارس الفصل الواحد فى كافة محافظات.

٣- تطوير صيغة مدرسة الفصل الواحد بحيث توفر للفتاة دخلا يعوضها ويشجعها على الالتحاق والاستمرار فى المدارس وأن يكون هذا الدخل ناتجاً عن أعمال حقيقية تؤديها الفتيات فى المدرسة (إنتاجية).

٤- اتخاذ أساليب إعلامية أكثر ملائمة لطبيعة التجمعات المحرومة لمعالجة قضية تعليم الفتيات من خلال (المساجد، الأحزاب، القوافل الجامعية والمدرسية للتوعية- الجهود غير الحكومية) على أن يتم التنسيق بين هذه الجهات بما يضمن وصول الرسالة الصحيحة للمجتمع المستهدف.

*** مقترحات خاصة بالمعلمات**

- أن تكليف المعلمات بالعمل دون رغبتهم يؤدى بالضروره إلى الأدآء الفاتر، ويتطلب الأمر تحسين دوافع العمل فى مدارس الفصل الواحد من خلال:

- التحفيز المادى المناسب، على أن يتقرر هذا الأمر فى ضوء ما يحصل عليه المعلم فى التعليم عامة (مجموعات، امتحانات،........) وأن تميز حوافز هذه المدارس لطبيعة العمل فيها وأهميته.

- أن يتاح لمعلمات مدارس الفصل الواحد الإلتحاق ببرامج تدريبية قائمة على تحديد الكفايات الضرورية للعمل فى هذه المدارس، وأن يبتعد التدريب عن الأساليب النمطية فى إعداد البرامج وتنفيذها ومتابعة أثرها على التدريبات.

- تدبير الاحتياجات البشرية اللازمة من المعلمات لمواجهة العجز الكمى وخاصة فى معلمات اللغة الإنجليزية.

*** مقترحات خاصة باختيار موقع المدرسة ونموذج البناء .**

- وضع خريطة للاحتياجات الحقيقية لمدارس الفصل الواحد تعرض على الراغبين فى التبرع بالأرض لضمان أن تكون المدرسة فى المكان الحقيقى لتجمع الفتيات المحرومات.

- تطوير نموذج مبنى مدرسة الفصل الواحد بما يتوافق واحتياجات التشغيل وخاصة فيما يلى:

١- أن يتوافر فى المبنى مكان يصلح كمخزن للأجهزه والمعدات.

٢- أن يتوافر بالمبنى مكان يسمح بالقيام بالأنشطة والتدريبات.

٣- أن يتوافر بالمبنى مكان للحارس.

٤- ألا يسمح ببدء الدراسة فى مبنى غير مكتمل المرافق (مياه- كهرباء - صرف).

٥- أن يراعى فى تصميم المبنى احتياجات العمل الحقيقية وذلك بمراجعة مواصفات المبنى الحالى وواقع احتياجات العمل.

٦- أن تستكمل أسوار المدارس لتحديد حرمها.

٧- استكمال تأمين مبانى مدارس الفصل الواحد (تأمين النوافذ - حديد- وغير ذلك من إجراءات).

٨- تطوير وظيفة المبنى وإمكانية استخدامة فى الأنشطة الخاصة فى بتدريب الفتيات وممارسة الانشطة داخل المدرسة.

*** مقترحات خاصة بالمناهج والمقررات الدراسية لمدارس الفصل الواحد.**

- المناهج والمقررات الدراسية والكتب الحالية لا تتناسب مع طبيعة هذه الصيغة ويتطلب هذا تطويرا جذريا لها، على أن يعتمد هذا التطوير على النماذج العالمية لمثل هذه المدارس والاحتياجات الحقيقية للفتيات فى البيئات المختلفة لهذه المدارس وقدرة الأجهزة الفنية والمعلمات على تنفيذ هذه المناهج. وأن يراعى فى هذا التطوير المتطلبات المستقبلية للفتاة.

- إعادة النظر فى النظام الحالى للمواد الدارسية المنفصلة ويقترح الأخذ بالنظم المحورية للمناهج والأنشطة فى هذه المدارس.

* **مقترحات خاصة بطرق وأساليب التدريس المتبعة فى مدارس الفصل الواحد.**

- يتطلب العمل فى مدارس الفصل الواحد أن يتوافر فى المعلمات الكفايات والأساليب والطرق الممكن اتباعها مع المجموعات ذات المستويات المتعددة، ومختلفى القدرات، وغير المنتظمات، وهى أمور غير متوافرة فى نظم الإعداد والتدريب الحالية للمعلمات ويقترح تنظيم مجموعات عمل للمتخصصين والمختصين بمدارس الفصل الواحد لوضع حزمة تدريبية أو تدريسية تتفق ومتطلبات العمل فى هذه المجموعات وأن يتم اختبارها بشكل إجرائى قبل طرحها للتدريب فى مراكز التدريب وفى هذا المجال يقترح الباحث ما يلى:

أ- إعداد دليل متطور للمعلم خاص بهذه المدارس، يبتعد عن النمط التقليدى لأدلة المعلم وذلك من خلال الإهتمام بالإحتياجات الفعلية لمعلمة مدارس الفصل الواحد، وأن يشتمل الدليل على وسائط متعددة يستطيع المعلم من خلالها اكتساب الكفاءات المطلوبة للعمل [كتب، شرائط مسموعة ومرئية- لوحات- وسائط متنوعة]، وأن يكون هذا الدليل بمثابة اطار مرجعى للعلمه فى مدارس الفصل الواحد..

ب - اتاحة الفرصة للمعلمه للتعرف على نظم العمل فى هذه المدارس من خلال عرض نماذج للعمل فى هذه المدارس، تعرض بواسطه (افلام فيديو - شبكات المعلومات- شبكات التعليم عن بعد) وأن يتوافر فى هذه الفرصه المرونة والإتجاه إلى تفريد التدريب.

جـ- وضع نظام لتبادل الخبرات مع مدارس الفصل الواحد الناجحة(نماذج حية للتدريب) وذلك فى اطار اسلوب منهجى للتدريب يمكن من خلاله التركيز على الخبرات والكفاءات المطلوبة، وابرازها فى هذه النماذج، ويمكن أن يتم بناء هذه النماذج من خلال التعاون بين هيئات التدريب والمتخصصين وأن يخضع هذا النوع لمعايير الجودة المطلوبة فى التدريب. (الكفاءة، الفاعلية).

د- إعداد معلمات مدارس الفصل الواحد أمر يجب أن لايخضع للتقديرات غير العلمية، سواء فى جانبه الكمى او الكيفى ويتطلب الأمر وأن يتم هذا الإعداد فى ضوء التخطيط الجيد لمستقبل هذه المدارس، ومدى جدية استمرارها، وأن يكون إعداد المعلمات المتخصصات فى هذه المجال فى كليات التربية، مع اشتراط أن يكون الإعداد فى ضوء فلسفة هذه المدارس وأن يتولاة المتخصصون فيها ... حتى لايكون الإختلاف فى الإعداد هو إختلاف فى المسميات فقط كماهو حادث الآن فى إعداد معلم التعليم

الاساسى: وأن يراعى التوظيف الفعال لمحتوى الإعداد بما يتمشى مع أهداف متطلبات العمل فى مدارس الفصل الواحد.

– ولمواجهة احتياجات تطوير الآداء لمعلمات هذه المدارس على كليات التربية أن توفر برامج دراسية (دبلومات) تعد مع وزارة التعليم لتطوير كفاءة الآداء لمعلمات هذه المدارس.

*** مقترحات خاصة بالتوجيه الفنى وإدارة المدارس.**

– تطوير قدرات العاملين فى التوجيه الفنى لمدارس الفصل وعقد دورات تدريبية رفيعة المستوى لتلافى القصور الواضح فى إمكانات العاملين فى هذا المجال وندرة الخبرات المتخصصة فيه، إضافة إلى ذلك ضرورة حضور الموجهين للبرامج التدريبية التى تعقد للمعلمات، ضماناً لتوحيد نظام العمل وتوافق الخبرات بين المعلمة والموجه...

– تطوير وظيفة الموجه بحيث يصبح مسئولاً مسئولية كاملة عن مجموعة محدودة من المدارس المتقاربة مكانياً (٤– ٥) مدارس على الأكثر وأن تتضمن هذه المسئولية الجانب الفنى والإدارى والتنظيمى وأن يكون العمل فى هذه المجموعات بالتناوب بين المدارس (موجه ومدير غير مقيم لمجموعة المدارس).

فى ضوء الاقتراح السابق، يكون تدبير احتياجات تشغيل المدارس من خلال إدارة المجموعة وفى ضوء خطة محدوده للإحتياجات، يتم إقرارها وتحديد توقيتاتها بالتوافق مع اداء العمل فى المدارس.

كما يتطلب العمل فى ظل هذا الاقتراح أن يعين إدارى مساعد لمجموعة المدارس يتولى عمليات الشراء وسائر الإجراءات الإدارية للمجموعة.

– ضمانا لتحقيق أعلى عائد من البرامج والتدريبات العملية المقدمة فى هذه المدارس يتطلب الأمر تطوير قدرات العاملين فى هذه المدارس فى الجوانب المتعلقة بتسويق المنتجات وإقامة منافذ للبيع لتصريف المنتجات فى أماكن تختار بدقة كمجال لتحسين أوضاع الفتيات اقتصادياً أثناء الدراسة وبعد التخرج منها.

مقترحات خاصة بالتقويم ونظم الامتحانات.

– أن صيغة مدارس الفصل الواحد تتطلب نظاماً خاصاً للتقويم يراعى فيه المرونة فى الحركة بين الصفوف الدراسية وأن يكون تقويم الدارسات من خلال مجموعة من أساليب التقويم الشامل لجميع مفردات العمل فى المدرسة ويقترح فى هذا المجال تشكيل فرق تقويم فى محافظات تتولى وضع برامج تقويمية متنوعة ومتعدده أثناء الدراسة لتقويم مستويات الفتيات بما يسمح لهن بالتسارع وتجاوز النظام التقليدى للنقل من صف إلى آخر إذا كانت قدرتهن

تسمح بذلك (تقويم شامل – متعدد الأساليب – يتم على فترات متقاربة– تشارك فيه المعلمة و أطراف العمليه التعليمية ويبتعد عن النمطية السائدة فى النظام الحالى وأن تتم عمليات التقويم إما فى نفس المدرسة أو فى مدرسة فصل واحد أخرى.

*** مقترحات خاصة لتحسين الحياة المدرسية للفتيات**

– توفير قدر من الأنشطة المناسبة للفتيات يمارسهن بالمدرسة.

– الاهتمام بالتغذية وتحسين انتظامها ونوعيتها.

– تنفيذ القرارات الخاصة بالتأمين الصحى على الفتيات ضماناً لتوفير الرعاية الصحيه المناسبة.

*** مقترحات خاصة بالمعدات والخامات.**

– تحديد معدلات للأجهزة والمعدات والخامات المنصرفة أو المتواجدة فى المدارس والتنسيق بين الأجهزة المانحة لهذه المعدات لضمان التوزيع الأمثل بين مدارس الفصل الواحد.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربيـة

١. الامم المتحده، برنامج الامم المتحده الإنمائى، تقريـر التنميـة البشـرية لعـام ١٩٩٥، القـاهرة، دار العالم العربى للطباعة، ١٩٩٥.

٢. الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء، الامية فى مصر، نظره مستقبليه، القاهرة، ١٩٩٢.

٣. المجلس القومى للتعليم والبحث العلمـى والتكنولوجيـا، تقريـر الـدورة الخامسـة، اكتوبـر ٧٧. يوليو ٧٨.

٤. المجلس القومى للتعليـم والبحـث العلمـى والتكنولوجيـا، تقريـر عـن متابعـة مشـروع مدرسـة الفصل الواحد عن عامى ٧٥/ ٧٦، ٧٦/ ٧٧- الدورة الخامسة ٧ ٧/ ١٩٧٨.

٥. المجلس القومـى للتعليـم والبحـث العلمـى والتكنولوجيـا، محـو الأميـة وتعليـم الكبـار، الـدورة الاولى، يونيو – سبتمبر، ١٩٧٤.

٦. المركز القومى للبحوث التربويه، تقويم مدرسه الفصل الواحد، بحث ميدانى، التقرير النهائى، يناير ١٩٨١.

٧. اندرية سماك، مقياس الكفاية الداخليه الكميه للتعليـم، بـيروت، مجلـه التربيـة، الجديـده، السـنه الاولى، العدد الثالث، اغسطس ١٩٧٤.

٨. جاك ديلور، التعلم ذلك الكنز الكامن، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشـرون، تقريب. جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، ١٩٩٧.

٩. جمال فرغل اسماعيل، بعض سمات والشخصية لدى عينة من معلمى مدارس الفصل الواحد، متفاوتى الكفاءة، ماجستير، كليه التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٨.

١٠. ب أيكتسون، اقتصاديات التربيه، ترجمـة عبـد الرحمـن بـن أحمـد صـائغ، الاسـكندرية، دار المعرفه، الجامعيه، ١٩٩٣.

١١. ديوبولـد، فـان دالـين، منـاهج البحـث فـى التربيـة وعلـم النفس، ترجمـة محمـد نبيـل نوفـل وأخرون، ط ٥، ١٩٩٤.

١٢.سعيد اسماعيل على، تحرير، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، دراسات فى اقتصاديات التعليم وتخطيطة، دار الفكر العربى، ١٩٩٠.

١٣.سعيد عبد الحميد السعدنى، دراسه تقويميه لتعليم المرآه فى القطاع الريفى فى ضوء احتياجات التنميه، دكتوراه، كليه البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٦.

١٤.صبرى كامل الوكيل، تحقيق مدارس الفصل الواحد لهدفها استيعاب الملزمين فى القرى الصغيره، دراسه ميدانية لمحافظة كفر الشيخ، ماجستير، كليه التربية، جامعة المنصوره، ١٩٨٤.

١٥.صلاح الفوال، مناهج البحث فى العلوم الاجتماعيه، القاهرة، مكتبة غريب، د.ت.

١٦.طاهر عبد الرازق، الاطار النظرى لدراسه الكلفه – الفعاليه للسياسات التربويه، التربية الجديدة،بيروت، السنة الرابعة، العدد الحادى عشر، ابريل ١٩٧٧.

١٧.عبد الباسط محمد، أصول البحث الاجتماعى، ط٥، القاهره، مكتبة وهبة، ١٩٧٦.

١٨.عبد الله بيومى، تطوير مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات فى المرحله العمريه (٨-١٤سنة) دراسه ميدانيه، المركز القومى للبحوث التربويه والتنميه، ١٩٩٤.

١٩.عفاف هاشم خليل، المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين، ودورها فى حل بعض مشكلات التعليم الالزامى فى مصر، ماجستير، كليه البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨١.

٢٠.فؤاد أحمد حلمى، تمويل التعليم الاساسى فى مصر – رؤية مستقبليه – القاهرة، المركز القومى للبحوث التربويه والتنمية.

٢١.فليب كوميز ازمه التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربيه، القاهره، ١٩٧١.

٢٢.كوثر حسين كوجك وأخرون، فلسفه مدارس الفصل الواحد، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب، ١٩٩٥.

٢٣.جاى، مهارات البحث التربوى، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٣.

٢٤.محمد أحمد العدوى، العائد الاقتصادى من التعليم الجامعى فى مصر، ماجستير، كليه التربيه، جامعة المنصورة، ١٩٧١.

٢٥.محمد مالك محمد سعيد، تجارب عالمية لعلاج ظاهرتى الرسوب والتسرب فى التعليم الاساسى، الندوه القوميه حول الرسوب فى التعليم الاساسى والتسرب منه، رؤية علاجيه، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية ٢٨ فبراير - ٣ مارس ١٩٩٨.

٢٦.محمد منير مرسى، تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، ١٩٩٨.

٢٧.محمد وجيه ذكى الصاوى، رؤية علاجيه لظاهرتى الرسوب والتسرب فى التعليم الاساسى، الندوه القوميه حول الرسوب فى التعليم الاساسى، والتسرب منه، رؤية علاجيه، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والقاهره ٢٨ فبراير- ٣مارس ١٩٩٨.

٢٨.مدحت محمد العقاد، دراسه عن اثر سياسه التعليم الاساسى على الموازنة العامه خلال فترة التسعينات، بحث مقدم إلى وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١.

٢٩.مصطفى محمد كامل، الاعداد، المهنى للمعلم وعلاقته بمهارات التدريس الفعال فى المدرسه الابتدائية، ماجستير، كلية التربيه، جامعة عين شمس، ١٩٨٠.

٣٠.معهد التخطيط القومى، تقرير التنميه البشرية، مصر ١٩٩٤.

٣١.مكتب التربية العربى لدول الخليج، دليل مقياس كفاية النظام التعليمى، الرياض، ١٩٨٣.

٣٢.وزارة التربية والتعليم، الإدارة المركزية للأمانة العامة، كتاب بشأن معدلات الاشراف والتوجية والحوافز بمدارس الفصل الواحد للفتيات بتاريخ ٢٨ / ٣ / ١٩٩٣ .

٣٣.وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم ٢٥٥ بتاريخ ١٧ / ١٠ / ١٩٩٣ بشأن انشاء مدارس الفصل الواحد.

٣٤.وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامه للفصل الواحد، نشرة عامة رقم ٤٠ فى ٢٦/ ٤ / ١٩٩٤، بشأن نظام القبول ومدة الدراسة والتقويم لمدارس الفصل الواحد.

٣٥.وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم (٩٨) بتاريه ٣ / ٥ / ١٩٩٤، بشأن نصاب موجه مدارس الفصل الواحد.

٣٦- وزارة التربية والتعليم، رئيس قطاع التعليم العام ، كتاب دوري رقم (٤٢) بتاريخ١١ /١٩٩٥/٤،بشأن استمرار العمل بمدارس الفصل الواحد حتى نهاية مايو ١٩٩٥.

٣٧- وزارة التربية والتعليم، رئيس قطاع التعليم العام ، كتاب دوري رقم (٤٣) بتاريخ ١٩٩٥/٤/٣٠ بشأن عدم انقطاع النشاط التلميذة في الإجازة الصيفية .

٣٨- وزارة التربية والتعليم، رئيس قطاع التعليم العام ، كتاب دوري رقم (٤٧) بتاريخ ١٩٩٥/٥/٢٥ بموافقة الدكتور الوزير على تعين عامل للقيام بحفظ وصيانة الأجهزة الموجودة بمدارس الفصل الواحد.

٣٩- وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري ، رقم (٣٢٨) بتاريخ ١٩٩٦/٩/٢٨ بشان السماح للمتفوقات من مدارس الفصل الواحد بمواصلة الدراسة الإعدادية وتعديل خطة الدراسة بهذه المدارس .

٤٠- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد ،إحصاء عام ١٩٩٧/١٩٩٦.

٤١- وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري ، رقم (٦٢) بتاريخ ١٩٩٧/٣/١ بشان تخصيص فصل بإحدى المدارس القريبة لقبول الدارسات بمدارس الفصل الواحد ورفع سن القبول للحد الأدنى بالحلقة الإعدادية إلى ١٨ سنة .

٤٢- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد ،الموقف التعليمي لمدارس الفصل الواحد على مستوى الجمهورية لعام ١٩٩٧/١٩٩٦ ،الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد ،١٩٩٧.

٤٣- وزارة التربية والتعليم، التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية،اجتماعات الدول التسع حول التعليم للجميع ،١٦-١٨/ سبتمبر ١٩٩٧ .

٤٤- وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري ، رقم (١٤٦) بتاريخ ١٩٩٧/٤/١٣٠ بشان تعين مدرسة مواد ثقافية مؤهل عال للصفين الرابع والخامس في كل مدرسة .

٤٥- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد ، توجيهات عامة لمدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات ١٩٩٨/١٩٩٧ .

٤٦- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد ، تقارير المتابعة الفنية لمدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات ١٩٩٨/١٩٩٧ .

٤٧- يونسكو، المنتدى الاستشاري التعليم للجميع تقييم عام ٢٠٠٠، مبادئ توجيهية تقنيه، باريس ،١٩٩٨.

ثانيا :المراجع الأجنبية

48-Atkinson, G.B.J., the Economics' of Education, Hodder and stoughton London, 1983.

49- Bridge. R.G. judd C.M. and moock, D.R The Determinants of Education Outcomes Ballinger 1989.

50-Chesswas, J. D. Methodologies of Educational Planning For developing countries. Vol.1, Unesco , lIEP. Paris, 1989.

51-M.E. Lockheed and A.M. Verspoor, Improving & Primary Education in developing countries: A Review of Options, Washington The World Ban 1990.

52- Simkims the Economics and Management of Resources. Sheffield Papers in Education Management. Sheffield Polytechnic, 1981.

53- Unesco, Education cost and financing. Unesco. IlEP. Paris,1989 .

54- Verry ,D. cost studies and efficiency, in the internal efficiency of Education institutions .Educational studies and Social Sciences: Economics and Education police ,Vol.1. The Open University Press 1977.

55- Winger. L,The Economics of Educational Media, Macmillan,1982

56- Williams. P.and Unesco office of Statistics: Statistical analysis of demographic and eduction data for projecting school enrolment in the Philippines. Office of statistics. Paris,1978.

57- woodhall, M. and Blaug. M. productivity trands in British university education 1938-1962 in Baxter, Cet. al.(eds.) Economics and Education police reader. Open University Set Book. Published by long man in association with Open University Press.

المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

شعبة بحوث التخطيط التربوى

استطلاع رأى

موجهى ومديرى إدارات الفصل الواحد

حول كفاءة مدارس الفصل الواحد

إعداد

دكتور/ فؤاد أحمد حلمى

السادة/ مديرو إدارات وموجهو مدارس الفصل الواحد

بعد التحية..،،

يقوم المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (شعبة بحوث التخطيط) بدراسة عن كفاءة مدارس الفصل الواحد، وذلك فى إطار الحركة المستمرة لتطوير التعليم فى مصر وحرصاً على الإفادة من خبرتكم فى هذا المجال، نأمل التعرف على رأيكم فى القضايا والموضوعات المعروضة عليكم فى هذا الاستبيان، ووضع علامة (√) أمام الاستجابات التى تتفق وآرائكم.

علماً بأن جميع الآراء تعامل بسرية تامة ولا تستخدم إلا فى مجالات البحث العلمى وأغراضه.

ولكم وافر الشكر وكل التقدير

الباحث

دكتور/ فؤاد أحمد حلمى

بيانات شخصية:

١- مديرية التربية والتعليم ٢- إدارة

الإسم (اختيارى)

٣- الوظيفة

٤- مدة الخبرة فى العمل بمدارس الفصل الواحد:

٤ سنوات وأكثر [ ] ٣ سنوات [ ] سنتان [ ] سنة واحدة [ ]

٥- المؤهل الدراسى

مؤهل تربوى [ ] مؤهل غير تربوى [ ]

مؤهل عال [ ] مؤهل متوسط [ ]

٦- مدة العمل بالتعليم

[ ] سنة

* للمبنى المدرسى أثراً كبيراً على مسار العملية التعليمية

٧- هل ترى أن تصميم مبانى مدارس الفصل الواحد يساهم فى اجتذاب التلميذات إلى الانتظام فيها؟

يساهم ( ) لا يساهم ( )

* إذا كنت ترى أن مبنى المدرسة لا يساهم بشكل فعال فى تحقيق الأهداف

فهل ترى أن ذلك يرجع إلى: [ضع (√) أمام الأسباب التى تتفق ورأيك]:

٨- قدم مبانى بعض المدارس [ ]

٩- بعد موقعها عن مسكن التلميذات [ ]

١٠- عدم وجود الإضاءة الكافية [ ]

١١- عدم وجود المياه الجارية [ ]

١٢- التجهيزات الداخلية للقاعة لا تتناسب مع طبيعة الأنشطة والتدريبات [ ]

١٣- خلو المدرسة من النواحى الجمالية [ ]

١٤- عدم وجود أماكن للنشاط المدرسى [ ]

١٥- عدم وجود سور للمدرسة [ ]

١٦- المبنى غير مجهز للقيام بالأنشطة الاجتماعية للمدرسة [ ]

١٧- المكان غير مزود بالاحتياجات الضرورية للتعليم [ ]

١٨- المكان غير كاف للتلميذات [ ]

١٩- المكان لا يتناسب مع الأنشطة العملية المقررة لمدارس الفصل الواحد [ ]

٢٠- لا يوجد مكان للحارس الليلى [ ]

٢١- المكان لا يوجد به مخزن لحفظ المعدات والخامات [ ]

أسباب أخرى ترى ذكرها:

....

....

....

ما الذى تقترحه للتغلب على مشكلات المبنى لمدرسة الفصل الواحد؟

....

....

....

* يمثل عامل الوقت أهمية كبيرة للانتظام بمدرسة الفصل الواحد، سواء للمعلمات أو للتلميذات..

٢٢- هل مواعيد الدراسة مناسبة للمعلمات؟

مناسبة (   ) غير مناسبة (   )

إذا كانت مواعيد الدراسة غير مناسبة لمعلمة الفصل الواحد

برجاء ذكر أسباب ذلك

....

....

....

....

ما مقترحاتك لحل مشكلات مواعيد العمل فى هذه المدارس؟

....

....

....

....

٢٣- هل مواعيد الدراسة مناسبة لتلميذات هذه المدارس؟

نعم (   ) لا (   )

إذا كانت الإجابة (بلا) فما هى أسباب ذلك؟

....

....

....

....

ما مقترحاتك لتحسين استخدام الوقت فى مدارس الفصل الواحد؟

....

....

....

....

٢٤- إلى أى مدى تتناسب المقررات مع طبيعة هذه المدارس وتلميذاتها؟

تناسب (   )　　　　لا تناسب (   )

إذا كنت ترى أن المواد الدراسية والمناهج لا تتناسب فهل يعود ذلك إلى:

٢٥	بعيدة عن البيئة	أوافق ( )	لا أوافق( )
٢٦	غير ملائمة لنضج تلميذات هذه المدارس	أوافق ( )	لا أوافق( )
٢٧	المعلمة لا يمكنها القيام بها	أوافق ( )	لا أوافق( )
٢٨	طول المناهج أكثر من اللازم	أوافق ( )	لا أوافق( )
٢٩	طبيعة العمل فى هذه المدارس تتطلب مناهج تتصف بالتنوع والمرونة والتركيز الشديد (وهى غير متوفرة حالياً)	أوافق ( )	لا أوافق( )

عيوب أخرى يرجاء ذكرها:

....

....

....

....

ما الذى تقترحه لإصلاح هذه المقررات؟

....

....

....

....

٣٠- هل الكتب المدرسية لمدارس الفصل الواحد تتناسب مع أهداف وطبيعة التلميذات؟

تتناسب (   )　　　　لا تتناسب (   )

إذا كنت ترى أن الكتب لا تتناسب فهل يرجع أسباب ذلك إلى الأسباب التالية:

٣١	صورة متكررة من كتب التعليم الابتدائى	نعم ( )	لا ( )
٣٢	مادتها غير مناسبة لتلميذات هذه المدارس	نعم ( )	لا ( )
٣٣	اخراجها غير مناسب لسن وطبيعة التلميذات	نعم ( )	لا ( )
٣٤	المفردات اللغوية لا تتناسب مع هذه المرحلة	نعم ( )	لا ( )
٣٥	الرسوم والأشكال التوضيحية غير مناسبة	نعم ( )	لا ( )
٣٦	الكتاب لا يتلاءم مع فلسفة مدارس الفصل الواحد ومرونتها	نعم ( )	لا ( )
٣٧	أسلوب العرض فيها غير مناسب	نعم ( )	لا ( )
٣٨	الأسئلة والتدريبات غير كافية	نعم ( )	لا ( )
٣٩	لا تسمح بالنمو للتلميذات	نعم ( )	لا ( )

أسباب أخرى برجاء ذكرها:

....

....

....

ما مقترحاتك لتطوير الكتاب المدرسى؟

....

....

....

٤٠- هل ترى أن طرق التدريس المستخدمة فى مدارس الفصل الواحد مناسبة لهذه الفئة من التلميذات؟

تتناسب ( )   لا تتناسب ( )

إذا كنت ترى أن الطرق المتبعة لا تتناسب فهل هذا يرجع إلى أنها:

٤١	تهمل الفروق الفردية بين المجموعات المختلفة داخل الفصل الواحد	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٤٢	تهمل الفروق الفردية بين تلاميذ المجموعة الواحدة	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٤٣	تهمل تعلم تلاميذ المجموعات المختلفة من بعضهم البعض (العمل الجمعى)	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٤٤	تهمل استخدام وسائل التعليم الذاتى (بطاقات العمل الفردى مثلاً)	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٤٥	لا تحاول تنويع العمل داخل الفصل (شفوى - تحريرى - عملى)	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٤٦	لا تتيح الفرص للتعلم عن طريق النشاط فى البيئة	أوافق ( )	لا أوافق ( )

أمور أخرى برجاء ذكرها:

....

....

....

....

ما مقترحاتك لتحسين طرق وأساليب التدريس لمدرسة الفصل الواحد؟

....

....

....

٤٧- هل تواجه معلمة مدارس الفصل الواحد صعوبات فى العمل بهذه المدارس؟

نعم (   )   لا (   )

إذا كنت ترى أن هناك صعوبات. فهل هذه الصعوبات ناجمة عن:

٤٨	نقص خبرة المعلم	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٤٩	ضعف الحوافز	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٥٠	نقص تأهيل المعلم	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٥١	كثرة عدد التلميذات فى الفصل	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٥٢	بعد السكن عن المدرسة	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٥٣	نقص أدوات التعليم الأساسية	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٥٤	عدم توافر الكتب المدرسية	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٥٥	انخفاض مستوى الرضا عن المهنة	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٥٦	تحتاج إلى معلمات ذات مواصفات معينة (إدارية - فنية)	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٥٧	الجهد المبذول لا يقارن بما يبذل بالمدرسة الابتدائية	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٥٨	نواتج المدرسة لا تشجع على العمل	أوافق ( )	لا أوافق ( )

أسباب أخرى للصعوبات يرجاء ذكرها:

....

....

....

ما مقترحاتك لمواجهة هذه الصعوبات؟

....

....

....

٥٩- هل انتظمت مدرسات الفصل الواحد فى دورات للتدريب على أساليب العمل بهذه المدرسة قبل الالتحاق بها؟

نعم (   )   لا (   )

٦٠- هل ترى أن هذا التدريب كاف؟

نعم (   )   لا (   )

فيمايلى مجموعة من الأساليب التى يمكن من خلالها الارتفاع بالمستوى المهنى لعلمة الفصل الواحد، برجاء إبداء الرأى فى مدى مناسبة هذه الأساليب لحاجة العمل فى هذه المدارس:

٦١	تنظيم برامج تدريبية عالية الكفاءة	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )
٦٢	عرض نماذج لأساليب وطرق معلمات الفصل الواحد	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )
٦٣	إعداد "دليل للمعلم" خاص بهذه المدارس	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )
٦٤	تضمين مناهج كلية التربية برامج خاصة لاعداد معلم هذه المدرسة	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )
٦٥	تخصيص شعبة لمدارس الفصل الواحد بكليات التربية	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )
٦٦	تنظيم دراسات عليا بكليات التربية متخصصة فى مدارس الفصل الواحد	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )
٦٧	تبادل الخبرات مع مدارس الفصل الواحد الناجحة	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )
٦٨	إيفاد المدرسات فى بعثات للدول المتقدمة فى هذه الصيغة من التعليم	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )
٦٩	عرض نماذج للعمل فى هذه المدارس من خلال (أفلام - فيديو- شبكات المعلومات)	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )

مقترحات أخرى ترى ذكرها:

....

....

....

....

٧٠- هل ترى أن الأسلوب الحالى للتوجيه يتناسب مع طبيعة مدارس الفصل الواحد؟

نعم يتناسب ( ) لا يتناسب ( )

إذا كانت الصيغة الحالية للتوجيه لا تحقق اغراضها - فهل اسباب ذلك يرجع إلى:-

٧١	الصيغة التقليدية للتوجيه (زيارات قصيرة - إجراءات إدارية)	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٧٢	قلة عدد الزيارات	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٧٣	زيادة عدد المدارس	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٧٤	بعد المدارس وصعوبة الوصول إليها	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٧٥	سوء اختيار المعلم أصلاً بهذه المدارس	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٧٦	نقص إمكانات التعليم بالمدرسة	أوافق ( )	لا أوافق ( )
٧٧	الخبرات السابقة لا تتمشى مع العمل فى هذه المدارس	أوافق ( )	لا أوافق ( )

أسباب أخرى تراها مثل:

....

....

....

فيمايلى مجموعة من المقترحات التى يمكن من خلالها تحقيق أكبر استفادة من التوجيه الفنى لمدارس الفصل الواحد، يرجاء ابداء الرأى فى مدى مناسبة هذه المقترحات:

٧٨	وضع تقسيم جغرافى لمدارس الفصل الواحد على الموجهين بما يسمح بالزيارة المتكررة	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )
٧٩	زيادة عدد الزيارات	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )
٨٠	عقد برامج تدريبية للموجهين أنفسهم	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )
٨١	تخصيص مشرف فنى مسئول (موجه مقيم) يتولى مهام الإشراف والمتابعة من أقرب مدرسة ابتدائية كاملة للنهوض بمسئولية التوجيه فى هذه المدارس	مناسب تماماً ( )	غير مناسب ( )

وسائل أخرى ترى أنها مفيدة فى تطوير وتحسين العمل بمدارس الفصل الواحد

....

....

....

....

هناك العديد من العوامل التى تؤثر فى ارتفاع معدلات القيد وانتظام فتيات الفصل الواحد، فأى من العوامل الآتية تؤثر على انتظام التلميذات فى مدرسة الفصل الواحد؟

٨٢	انخفاض نسبة الأمية فى القرية التى توجد بها المدرسة	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٨٣	موقع المدرسة بعيداً عن تجمعات الفتيات الراغبات فى الالتحاق بها	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٨٤	قصور المعلومات عن مدرسة الفصل الواحد لدى أفراد المجتمع المحلى	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٨٥	حاجة الأسرة إلى جهد الفتاة	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٨٦	انخفاض مستوى المعيشة لدى الأسرة	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٨٧	القيود الاجتماعية على حركة الفتاة خارج المنزل	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٨٨	ارتباط الفتيات بالعمل دون الحاجة إلى تعليم	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٨٩	تعليم الفتاة لا يزيد من فرصتها للعمل	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٩٠	تعليم الفتاة قد يقلل من فرصة زواجها (أو يؤخره)	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٩١	الاعتقاد بأن ما تتعلمه فى مدرسة الفصل الواحد غير مفيد لها فى حياتها	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٩٢	غياب الحوافز المشجعة لفتاة على الالتحاق بالمدرسة (التغذية مثلاً)	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( ) حوافز أخرى برجاء زكرها ....
٩٣	وسائل الإعلام لا تهتم بعمل الإعلام اللازم عن مدارس الفصل الواحد	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٩٤	غياب أساليب لتعويض النقص فى دخل الأسرة من ناتج عمل الفتاة	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٩٥	تكاليف الدراسة فوق طاقة الأسر الفقيرة (كراسات – ملابس ..)	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )
٩٦	الاعتقاد بأن تعليم الفتاة الكبيرة فى السن مضيعة للوقت	تؤثر بشدة ( ) إلى حد ما ( ) لا تؤثر ( )

أسباب أخرى تراها (يرجى ذكرها)

....

....

....

ما الذى تقترحه لعلاج ما تراه من هذه المشكلات؟

....

....

....

٩٧- هل الأفضل أن يسمح بنقل التلميذات من مستوى إلى مستوى آخر خلال العام الدراسي

أوافق ( ) أوافق إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )

إذا لم تكن توافق على النظام الذى يسمح بنقل التلميذه من صف إلى آخر خلال العام الدراسى فما هى مبررات ذلك؟

....

....

....

* هناك بعض الصعوبات الادارية التى تواجه مدارس الفصل الواحد. أياً من الصعوبات التالية يؤثر على مدارس الفصل الواحد؟

٩٨	ضعف العلاقة بين المدرسة والقطاع التعليمي التابع له	يؤثر ( )	إلى حد ما ( )	لا يؤثر ( )
٩٩	عدم توافر الأصناف المطلوبة للعمل فى بيئة المدرسة أو محيطها القريب	يؤثر ( )	إلى حد ما ( )	لا يؤثر ( )
١٠٠	عدم توافر التمويل الكافي	يؤثر ( )	إلى حد ما ( )	لا يؤثر ( )
١٠١	التعقيدات الادارية في الشراء والقيود المخزنية	يؤثر ( )	إلى حد ما ( )	لا يؤثر ( )
١٠٢	ضعف الصلة بين مدرسة الفصل الواحد وأقرب مدرسة كاملة	يؤثر ( )	إلى حد ما ( )	لا يؤثر ( )
١٠٣	افتقاد الخبرة الإدارية لدى معلمة الفصل الواحد	يؤثر ( )	إلى حد ما ( )	لا يؤثر ( )
١٠٤	عدم وجود أماكن آمنة لحفظ المشتريات والعهد	يؤثر ( )	إلى حد ما ( )	لا يؤثر ( )
١٠٥	تعرض المدارس للسرقات	يؤثر ( )	إلى حد ما ( )	لا يؤثر ( )
١٠٦	كثرة الأصناف الموجودة بالمدرسة وعدم تصريفها	يؤثر ( )	إلى حد ما ( )	لا يؤثر ( )
١٠٧	تردد المعلمات في صرف ميزانية المدرسة	يؤثر ( )	إلى حد ما ( )	لا يؤثر ( )
١٠٨	صعوبة الاضافة والخصم على المدرسة الأم	يؤثر ( )	إلى حد ما ( )	لا يؤثر ( )

ـ أخرى تراها مثل:

....

....

....

....

ما مقترحاتك الخاصة بمعالجة الصعوبات الادارية لمدرسة الفصل الواحد؟

....

....

....

....

....

مقترحات حول مدرسة الفصل الواحد

يرجى التفضل بأبداء أى مقترحات أو انطباعات فى الأسطر التالية:

....

....

....

مع خالص الشكر...،،

الباحث

دكتور/ فؤاد أحمد حلمى

ز القومى للبحوث التربوية والتنمية
ـعبة بحوث التخطيط التربوى

استطلاع رأى معلمات الفصل الواحد

حول

أساليب رفع كفاءة الأداء في مدارس الفصل الواحد

إعداد

د. فؤاد أحمد حلمى

الزميلة الفاضلة/ معلمة الفصل الواحد

فى إطار التطوير الدائم للعمل فى مدارس الفصل الواحد وحرصاً على الافادة من خبراتكم فى هذه المدارس نأمل منكم إبداء الرأى فى الموضوعات المطروحة بهذا الاستبيان، وذلك للإفادة منها عند وضع تصور لتطوير هذه المدارس.

يرجاء التكرم بوضع علامة (√) أمام ما ترونه من استجابات تتفق وآرائكم، وإضافة ما ترونه من أسباب قد تقلل من كفاءة العمل بمدارس الفصل الواحد، وما ترونه من مقترحات لتحسين كفاءة وفاعلية هذه المدارس.

الباحث

د. فؤاد أحمد حلمى

* يرجى استكمال البيانات التالية:

١- المديرية التعليمية　　　　٢- الإدارة التعليمية

٣- اسم المدرسة　　　　٤- قرية

إسم المعلمة (اختيارى)

٥- المؤهل الدراسى

مؤهل تربوى [دراسات عليا]	(	)
دبلوم معلمات	(	)
كلية التربية	(	)
كليات أخرى	(	)

* مدة العمل بالتدريس

٦- بالتعليم　　(　　) عام

٧- بمدارس الفصل الواحد　　(　　) عام

٨- مكان الإقامة

بالقرية التى توجد بها المدرسة	(	)
يبتعد عن المدرسة مسافة	(	) كيلو متر

* برزت مدارس الفصل الواحد كصيغة للوصول بالخدمة التعليمية إلى الفتيات المحرومات من التعليم.

٩- فهل هذه الصيغة بأوضاعها الحالية مناسبة لجذب هذه الفئة والاحتفاظ بانتظامها فى مدرسة الفصل الواحد؟

مناسبة تماماً ( ) غير مناسبة ( )

* تستهدف مدرسة الفصل الواحد تحقيق مجموعة من الأهداف نعرض لبعضها فيما يلى:

يرجاء إبداء الرأى حول مدى تحقق هذه الأهداف:

م	العبارة	الاستجابة
١٠	تقليل الفوارق (الفجوة) فى نسبة تعليم البنات والبنين	تحقق ( ) إلى حد ما ( ) لا تحقق ( )
١١	تهيئة الفتاة للحياة الأسرية	تحقق ( ) إلى حد ما ( ) لا تحقق ( )
١٢	إعداد الفتاة ثقافياً	تحقق ( ) إلى حد ما ( ) لا تحقق ( )
١٣	إعداد الفتاة مهنياً	تحقق ( ) إلى حد ما ( ) لا تحقق ( )
١٤	إعداد الفتاة صحياً	تحقق ( ) إلى حد ما ( ) لا تحقق ( )
١٥	رفع مستوى الأسرة اقتصادياً	تحقق ( ) إلى حد ما ( ) لا تحقق ( )
١٦	رفع مستوى الأسرة اجتماعياً	تحقق ( ) إلى حد ما ( ) لا تحقق ( )

فى ضوء خبرتك فى العمل بمدارس الفصل الواحد ما رأيك فيما يلى:

م	العبارة	الاستجابة
١٧	نظام العمل فى مدرسة الفصل الواحد لا يختلف كثيراً عن المدارس الابتدائية	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
١٨	نظام العمل فى مدرسة الفصل الواحد منخفض الفاعلية في مواجهة تسرب الفتيات	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
١٩	نظام العمل فى مدرسة الفصل الواحد يلائم احتياجات التلميذات	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٢٠	نظام العمل فى مدرسة الفصل الواحد يتوافق مع احتياجات البيئة المحلية	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٢١	نظام مدارس الفصل الواحد يعمل على تنمية البيئة المحلية	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٢٢	تمثل مدارس الفصل الواحد منطقة جذب تعليمى فى المحيط الموجوده فيه	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٢٣	تتلقي الفتيات تعليماً جيداً في مدارس الفصل الواحد	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٢٤	يهتم المواطنون بمدارس الفصل الواحد بمايعود عليهم وعلي بناتهم من فائدة	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )

م	العبارة	الاستجابة
٢٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالفتيات المقيدات بالمدرسة	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٢٦	انقطاع الفتيات عن المدرسة يمثل مشكلة تهدد العمل فى هذه المدارس	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٢٧	كثرة غياب الفتيات يتطلب تكرار الجهد المبذول فى العمل	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٢٨	كثرة غياب الفتيات يفقد العمل بالمدرسة الاستمرارية المطلوبة لتعليم الفتيات	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )

٢٩- هل تعانى مدرستك من انخفاض فى أعداد المقيدات الجدد من الفتيات؟

نعم ( ) لا ( )

إذا كانت اجابتك (بنعم) فهل يرجع ذلك إلى:

م	العبارة	الاستجابة
٣٠	انخفاض نسبة الأمية في القرية التي توجد بها المدرسة	نعم ( ) لا ( )
٣١	موقع المدرسة بعيد عن تجمعات الفتيات الراغبات فى الالتحاق بها	نعم ( ) لا ( )
٣٢	قصور المعلومات عن مدرسة الفصل الواحد لدى أفراد المجتمع المحلى	نعم ( ) لا ( )
٣٣	حاجة الأسرة إلى جهد الفتاة	نعم ( ) لا ( )
٣٤	انخفاض مستوى المعيشة لدى الأسر فى محيط المدرسة	نعم ( ) لا ( )
٣٥	القيود الاجتماعية على حركة الفتاة خارج المنزل	نعم ( ) لا ( )
٣٦	ارتباط الفتيات بالعمل دون الحاجة إلى تعليم	نعم ( ) لا ( )
٣٧	تعليم الفتاة قد يقلل من فرصتها في العمل	نعم ( ) لا ( )
٣٨	تعليم الفتاة قد يقلل من فرصة زواجها أو يؤخره	نعم ( ) لا ( )
٣٩	اعتقاد الفتاة بأن التعليم فى مدرسة الفصل الواحد غير مفيد لها في حياتها	نعم ( ) لا ( )
٤٠	غياب الحوافز المشجعة للفتاة على الالتحاق بالمدرسة (التغذية ...إلخ)	نعم ( ) لا ( )
٤١	وسائل الاعلام لا تهتم بعمل الإعلام اللازم عن مدارس الفصل الواحد	نعم ( ) لا ( )
٤٢	غياب أساليب لتعويض النقص فى دخل الأسرة من ناتج عمل الفتاة	نعم ( ) لا ( )
٤٣	تكاليف الدراسة فوق طاقة الأسر الفقيرة [كراسات - ملابس ....]	نعم ( ) لا ( )
٤٤	الاعتقاد بأن تعليم الفتاة الكبيرة فى السن مضيعة للوقت	نعم ( ) لا ( )

أسباب أخرى برجاء ذكرها:

....

....

....

....

....

....

....

....

يقوم النظام الحالى للدراسة على قيد الفتيات من [٨-١٤ سنة +(٥ سنوات دراسية)]

هل هذا النظام يتناسب مع ظروف تعليم الفتيات؟

يتناسب (   )   لا يتناسب (   )

إذا كانت إجابتك [بلا] فهل يعود ذلك إلى:

م	العبارة	الاستجابة
٤٦	طبيعة العمل مع هذا السن تتطلب مرونة عالية لتحديد المستوى التعليمى للفتيات على فترات خلال الدراسة	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٤٧	وصول الفتاة إلى سن ١٧ أو ١٨ سنة فى مدارس الفصل الواحد أمر غير مرغوب فيه (تعليمياً - اجتماعياً)	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
	من الأفضل أن يكون التعليم بمدارس الفصل الواحد غير مرتبط بالنظام التقليدى بالمدرسة الابتدائية من حيث:	
٤٨	العام الدراسى	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٤٩	النقل من مستوى إلى آخر	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٥٠	مدة الدراسة للانتهاء من المرحلة الابتدائية	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٥١	نظم التقويم والامتحانات	أوافق ( ) إلى حد ما ( ) لا أوافق ( )
٥٢	هل من الأفضل أن يتاح للفتاة الأكثر تقدماً أن تنتقل إلى المستوى الأعلى عند تحقيق المستويات التعليمية المطلوبة؟	نعم ( ) لا ( )

إلى أى مدى تناسب الكتب المدرسية الدراسات فى مدارس الفصل الواحد من حيث:

م	العبارة	الاستجابة
٥٣	الشكل والإخراج	مناسب تماماً ( ) إلى حد ما ( ) غير مناسب ( )
٥٤	المحتوى	مناسب تماماً ( ) إلى حد ما ( ) غير مناسب ( )
٥٥	المضمون	مناسب تماماً ( ) إلى حد ما ( ) غير مناسب ( )
٥٦	المقررات المستخدمة	مناسب تماماً ( ) إلى حد ما ( ) غير مناسب ( )
٥٧	الموضوعات المقدمة	مناسب تماماً ( ) إلى حد ما ( ) غير مناسب ( )
٥٨	التدريبات	متنوعة ( ) محدودة ( ) لا تصلح ( )
٥٩	الإسهاب والتكرار	يوجد بكثرة ( ) يوجد بقدر قليل ( ) لا يوجد ( )
٦٠	الخطة الدراسية بتوزيعها الحالى	تتناسب مع طبيعة المدارس ( ) إلى حد ما ( ) لا تتناسب ( )

* تهدف التدريبات المهنية والمشروعات الانتاجية إلى اكساب الدارسات مهارات عملية (تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوى)

ماهى المعوقات التى تواجه التدريبات والمشروعات الانتاجية فى مدرسة الفصل الواحد؟

م	العبارة	الاستجابة
٦١	ندرة المعارض أو أماكن عرض وتسويق منتجات الفتيات	تعوق ( ) لا تعوق ( )
٦٢	القصور فى الأجهزة المطلوبة للعمل فى هذه التدريبات	تعوق ( ) لا تعوق ( )
٦٣	المشكلات المتعلقة بتوزيع المنتج	تعوق ( ) لا تعوق ( )
٦٤	الحاجة إلى تبادل الخبرات فى مجال الانتاج	تعوق ( ) لا تعوق ( )
٦٥	من الأفضل تحسين منهج المدرسة بإضافة تعليم بعض الحرف البيئية بشكل عملى	تعوق ( ) لا تعوق ( )
٦٦	نقص تدريب المعلمة على المجالات المطلوب تدريب الفتاة عليها	تعوق ( ) لا تعوق ( )
٦٧	المشروعات تحتاج إلى تطوير تفوق قدرة المعلمة	تعوق ( ) لا تعوق ( )
٦٨	الأجهزة المتواجدة فى المدرسة تحتاج إلى صيانة دائمة	تعوق ( ) لا تعوق ( )
٦٩	الخامات المطلوبة لا تتوافر بصورة دائمة	تعوق ( ) لا تعوق ( )
٧٠	إفادة الفتيات من التدريبات العملية والمشروعات يتطلب تزويدهن بمهارات التسويق ومجالاته	تعوق ( ) لا تعوق ( )

* يتطلب العمل فى مدارس الفصل الواحد بعض الإجراءات المالية:

٧١- هل تمثل السلفة المالية مشكلة فى العمل؟

نعم (   )   لا (   )

* إذا كانت تسبب لك مشكلة فهل ذلك يرجع إلى:

م	العبارة	الاستجابة	
٧٢	إجراءات صرف السلفة	نعم ( )	لا ( )
٧٣	بعد مكان صرف السلفة (البنك ...)	نعم ( )	لا ( )
٧٤	لا يوجد مكان لحفظ السلفة (خزينة)	نعم ( )	لا ( )

أسباب أخرى برجاء ذكرها:

....

....

....

....

٧٥- هل تمثل صيانة الأجهزة والمعدات والمرافق مشكلة بمدرسة الفصل الواحد؟

نعم (   )   لا (   )

إذا كانت إجابتك (بنعم) فما هى مقترحاتك لمواجهة تلك المشكلة؟

....

....

....

....

٧٦- يقضى تنظيم العمل الإدارى تبعية مدارس الفصل الواحد لأقرب مدرسة ابتدائية فهل توافقين على هذا النظام؟

نعم أوافق (   )   لا أوافق (   )

إذا كانت الإجابة (بلا) فما هى الأسباب؟

....

....

....

....

* تعتمد مدرسة الفصل الواحد فى تدبير احتياجاتها على معلمة المدرسة.

٧٧- فهل يمثل تدبير الاحتياجات مشكلة؟

لا يمثل (   )   يمثل (   )

إذا كان يمثل مشكلة فماهى الأسباب؟

....

....

....

وما مقترحاتك للتغلب عليها؟

....

....

....

٧٨- هل يحقق النظام المتبع فى التقويم والامتحانات بمدارس الفصل الواحد أهداف هذه المدارس؟

نعم يحقق (   )   لا يحقق (   )

* إذا كان النظام الحالى لا يحقق الأهداف فهل يرجع ذلك إلى :

م	العبارة	الاستجابة	
٧٩	الاعتماد على الأساليب المتبعة فى مدارس الأطفال وهى لا تتناسب مع فئيات الفصل الواحد	نعم ( )	لا ( )
٨٠	الامتحان يهتم بالمواد الدراسية الامتحانية فقط	نعم ( )	لا ( )
٨١	الامتحان لا يهتم بتقويم جوانب التكوين المهنى	نعم ( )	لا ( )
٨٢	قصر نظام الامتحان على امتحانين فقط	نعم ( )	لا ( )
٨٣	غياب التقويم المستمر للتلميذه	نعم ( )	لا ( )
٨٤	ارتباط مواعيد الامتحان بامتحانات المدارس	نعم ( )	لا ( )
٨٥	لا يراعى الفروق الفردية لفتيات الفصل الواحد	نعم ( )	لا ( )
٨٦	لا يسمح بالمرونة والحراك داخل المدرسة	نعم ( )	لا ( )
٨٧	لا توجد مشاركة فعلية للمعلمة فى التقويم	نعم ( )	لا ( )

ما هى مقترحاتك لتطوير نظم الامتحان والتقويم؟

....

....

....

....

* أى أنظمة الامتحانات التالية تناسب فتيات الفصل الواحد؟

م	العبارة	الاستجابة	
٨٨	عقد امتحانات دورية كل أسبوع على أن يكون التقويم النهائى هو نتيجة هذه التقويمات	أوافق ( )	لا أوافق( )
٨٩	عقد امتحانات كل شهر	أوافق ( )	لا أوافق( )
٩٠	عقد امتحانات فى نهاية الفصل الدراسى [الأول - الثانى]	أوافق ( )	لا أوافق( )
٩١	عقد امتحانات فى نهاية العام الدراسى	أوافق ( )	لا أوافق( )

أساليب أخرى للتقويم يمكن اتباعها .. برجاء ذكرها:

....

....

....

فى ضوء ممارستك للعمل فى مدارس الفصل الواحد فما رأيك فيمايلى:

م	العبارة	الاستجابة	
٩٢	أفضل العمل فى مدرسة ابتدائية عن العمل فى مدارس الفصل الواحد	أوافق ( )	لا أوافق( )
٩٣	أعتقد أن مؤهلاتى لا تتفق مع العمل فى مدارس الفصل الواحد	أوافق ( )	لا أوافق( )
٩٤	تعدد المستويات داخل الفصل يمثل صعوبة فى العمل مع الفتيات	أوافق ( )	لا أوافق( )
٩٥	نظام العمل بمفردى داخل مدارس الفصل الواحد يصيبنى بالملل	أوافق ( )	لا أوافق( )
٩٦	تقارب السن بينى وبين الفتيات يسبب لى حرجاً شديداً	أوافق ( )	لا أوافق( )

* ما هى أنسب السبل لتشجيع المعلمات على العمل فى مدارس الفصل الواحد؟

....

....

....

....

برجاء ذكر الأسباب التى تمثل من وجهة نظرك دوافع جاذبة للعمل فى مدارس الفصل الواحد

....

....

....

....

* فى ضوء استخدامك لمبنى مدرسة الفصل الواحد.

هل المبنى الحالى للمدرسة يحتاج إلى:

م	العبارة	الاستجابة	
٩٧	مكان يستخدم كمخزن للأجهزة والأدوات	نعم ( )	لا ( )
٩٨	تعديل التصميم بما يسمح بممارسة الأنشطة والتدريبات والمشروعات بالمدرسة	نعم ( )	لا ( )
٩٩	تدبير مكان للحارس الليلى	نعم ( )	لا ( )
١٠٠	تعديل مواصفات المبنى بما يسمح بزيادة دور آخر فوق الحالى للمستوى الإعدادى	نعم ( )	لا ( )
١٠٢	تحتاج المدرسة إلى سور خارجى تحديد حرم المدرسة	نعم ( )	لا ( )
١٠٣	استكمال تزويد المبنى بالمرافق الأساسية	نعم ( )	لا ( )

* يتطلب العمل بمدارس الفصل الواحد مجموعة من الكفايات .. مثل [العمل مع المجموعات غير المتجانسة – إدارة الفصل متعدد المستويات – أساليب تعليم الكبار – تطوير المواد التعليمية – الإلمام بالجوانب المالية والإدارية .. إلى غير ذلك من الكفايات المطلوب توافرها فى المعلمة]

١٠٣– فى ضوء ما سبق هل إعدادك للعمل قد وفر لك التزود بهذه الكفايات؟

نعم ( ) لا ( )

إذا كانت إجابتك [بنعم] فما هى المجالات الدراسية التى تضمنت هذه الخبرات؟

....

....

....

....

إذا كانت إجابتك (بلا)

فهل تزود المعلمة بهذه الكفايات – قبل العمل – في هذه المدارس في إحدى المؤسسات التالية:

م	العبارة	الاستجابة
١٠٤	كليات التربية (دراسات متخصصة) في إدارة الفصل الواحد وطرق التدريس فيه	أوافق ( ) لا أوافق( )
١٠٥	في مدارس الفصل الواحد كمعامل للتدريب مع معلمات خبيرات من مراكز التدريب	أوافق ( ) لا أوافق( )
١٠٦	من خلال التدريب المتخصص في مدارس الفصل الواحد	أوافق ( ) لا أوافق( )
١٠٧	من خلال برنامج مشترك بين كليات التربية ومدارس الفصل الواحد	أوافق ( ) لا أوافق( )

* يمثل التدريب أثناء الخدمة إحدى الوسائل لتزويد المعلمات بالكفايات اللازمة للعمل في مدارس الفصل الواحد وتطوير قدراتهم التدريسية.

١٠٨– فهل أتيحت لك فرصة التدريب على العمل في مدارس الفصل الواحد؟

نعم (   )   لا (   )

إذا كانت إجابتك (بنعم).

١٠٩– فهل تشعرين بأن التدريب أضاف إلى قدراتك كفايات مفيدة

نعم (   )   لا (   )

إذا كانت (بنعم)

فما هي أوجه الإفادة التي يمكن تعميمها على المعلمات حتى تحسن من الأداء في مجال العمل بمدارس الفصل الواحد؟

....

....

إذا كانت إجابتك (بلا)

برجاء ذكر أسباب إخفاق التدريب في تقديم المفيد في مجال العمل بمدارس الفصل الواحد

....

....

....

....

* فى ضوء ممارستك للعمل فى مدارس الفصل الواحد

أى المجالات الآتية تعتقدين أنه من الضرورى عقد تدريبات فيها بصورة جيدة:

١١٠	مجال إدارة وتنظيم الفصل الواحد (يتضمن أساليب الإدارة والتنظيم – الخبرات المالية والخزنية – أساليب الاتصال ..)	أوافق ( )	لا أوافق( )
	مجال المناهج وطرق التدريس		
١١١	طرق العمل مع المستويات المتعددة للفصل	أوافق ( )	لا أوافق( )
١١٢	طرق العمل مع كبار السن	أوافق ( )	لا أوافق( )
١١٣	الأساليب والطرق الممكن استخدامها فى مدارس الفصل الواحد	أوافق ( )	لا أوافق( )

* مجالات أخرى ترى إقرارها فى برامج التدريب.

....

....

....

أرجو قبول كل الشكر والتقدير على هذا الجهد،،

دكتور/ فؤاد أحمد حلمى

* * *

المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

شعبة بحوث التخطيط التربوى

آراء الفتيات

فى

مدرسة الفصل الواحد

إعداد

دكتور/ فؤاد أحمد حلمى

"ملاحظات عامة"

* يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على آراء فتيات مدرسة الفصل الواحد نحو مدرستهم.

* تملأ البيانات فى الصفحة التالية لأربعة فتيات من الصفوف العليا بالمدرسة.

* يوزع على الفتيات.

* يقرأ الباحث رقم الفقرة المسلسل ثم مضمونها ببطء وبصوت واضح، ويطلب من كل فتاه وضع علامة: (√) أما الاستجابة المناسبة [أوافق – أوافق إلى حد ما – لا أوافق].

* إذا تعذر على الفتيات المتابعة الشفوية فإن الاستبيان يتحول إلى مقابلة شخصية

مع خالص الود وكل الشكر على هذه الاسهامات العلمية الطيبة..

الباحث

دكتور/ فؤاد أحمد حلمى

بيانات الفتاة

إسم الفتاة:

١- العمر:

٢- تاريخ الالتحاق بالمدرسة:

مكان المدرسة ٣- قرية

٤- محافظة

٥- المستوى التعليمى السابق للفتاة قبل الالتحاق بمدارس الفصل الواحد

الصف الأول [ ] الصف الثانى [ ] الصف الثالث [ ] الصف الرابع [ ] الصف الخامس [ ]

٦- مكان السكن: فى نفس البلد التى بها المدرسة [ ]

فى بلد آخر غير التى بها المدرسة [ ]

٧- حالة الانتظام بالمدرسة:

مواظب تماماً [ ]

يتغيب أحياناً [ ]

كثيرة الغياب [ ]

٨	أحب مصاحبة فتيات مدرستى	أوافق ( ) متردد ( ) لا أوافق( )
٩	أرى أن مدرستى لا تفيدنى كثيراً	أوافق ( ) متردد ( ) لا أوافق( )
١٠	أتمنى ترك مدرستى بأسرع ما يمكن	أوافق ( ) متردد ( ) لا أوافق( )
١١	أفضل أن أعمل أى عمل أو حرفة على أن أذهب إلى مدرستى	أوافق ( ) متردد ( ) لا أوافق( )
١٢	أفتخر بأننى تلميذة فى المدرسة	أوافق ( ) متردد ( ) لا أوافق( )
١٣	يهتم المدرسون بتصحيح كراساتى	أوافق ( ) متردد ( ) لا أوافق( )
١٤	أظن أن مدرستى ستكون أحسن إذا تعلمنا فيها أشياء أخرى غير القراءة والحساب مثل الألعاب والموسيقى	أوافق ( ) متردد ( ) لا أوافق( )

ضع علامة (✓) تحت المادة الدراسية المقابلة للفقرة والتى تعنى الموافقة [بنعم].

		اللغة العربية		الحساب	العلوم	الدراسات الاجتماعية	التربية الدينية	التدريبات المهنية
		قراءة	خط - كتابة					
١٥	أحب حضور حصة							
١٦	أظن أننى أفهم مادة							
١٧	أظن أننى لا أفهم مادة							
١٨	أظن أن أحسن كتاب هو							
١٩	أتصور أن أصعب مادة هى							
٢٠	أرى أن أسهل مادة هى							
٢١	أحب التفوق فى مادة							
٢٢	أحسن شرح يكون فى مادة							
٢٣	أعلم أسرتى ما أتعلمه فى مادة							
٢٤	تهتم أسرتى بما أتعلمه فى مادة							
٢٥	استفيد فى حياتى من مادة							
٢٦	أطبق فى المنزل ما أتعلمه فى مادة							
٢٧	استطيع أن أوفر لنفسى دخلاً نتيجة تعلمى لمادة							
٢٨	لا أستفيد من مادة							

مع الشكر...،،

دكتور/ فؤاد أحمد حلمى

رقم الايداع ١٣٧٤٠ / ٩٨

الترقيم الدولى I.S.B.N.

977 – 317 – 003 - 9